Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants

Analyse de travaux de recherche sur l'effet de la langue gestuelle, langue première, sur l'apprentissage d'une langue majoritaire

Chercheures principales :
Neita Israelite
Carolyn Ewoldt

Co-chargée à la recherche :
Robert Hoffmeister

Ministère de l'Éducation
Ontario

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO

Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants

Analyse de travaux de recherche sur l'effet de la langue gestuelle, langue première, sur l'apprentissage d'une langue majoritaire

Chercheures principales :
Neita Israelite
Carolyn Ewoldt

Co-chargé à la recherche :
Robert Hoffmeister

Les études commandées par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

92-03944/

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1992

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes:

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Israelite, Neita.
Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants

Comprend des références bibliographiques.
Publié aussi en anglais sous le titre: Bilingual/bicultural education for deaf and hard-of-hearing students.
ISBN 0-7729-9300-9

1. Sourds–Moyens de communication. 2. Sourds–Éducation. I. Ewoldt, Carolyn, 1940- . II. Hoffmeister, Robert. III. Ontario. Ministère de l'éducation. IV. Titre.

HV2579.O5I8714 1992 371.91'23 C92-092515-4

REMERCIEMENTS

Outre les personnes dont le nom figure sur la page de couverture de ce rapport, nous aimerions en remercier d'autres pour leur contribution généreuse et spontanée à ce projet. Nous nous excusons à l'avance pour toute omission commise par inadvertance.

Carole Sue Bailey
Barbara Bodner-Johnson
Richard Brodesky
Cliff Carbin
Roger Carver
Roberta Castellarin
Jim Cummins
Linda Cundy
Jenifer Ewoldt
Mark Greenberg
Gillian Kerr
Carl Kirchner
David Mason
Len Mitchell
J.C. MacDougall
Laura Petitto
Sara Plews
Jim Roots
Ellen Schneiderman

Bien que les personnes ci-dessus aient largement contribué par leurs connaissances et les renseignements qu'elles nous ont fournis à la préparation de ce rapport, elles ne sont pas responsables de son contenu.

TABLE DES MATIÈRES

			Page
		REMERCIEMENTS	iii
		RÉSUMÉ	vii
I	-	INTRODUCTION	2
		Portée du rapport	3
		Définitions opérationnelles	4
II	-	ÉTUDES COMPARATIVES ENTRE LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS QUI ENTENDENT ET LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS SOURDS	7
III	-	L'ACQUISITION DES STRUCTURES FONDAMENTALES PAR LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS SOURDS	20
		Acquisition sémantique	20
		Acquisition syntaxique	22
		Acquisition de la phonologie	23
		Iconicité	25
		Classifiants	25
		Utilisation de l'espace	28
IV	-	RECHERCHES SUR LES INTERACTIONS ENTRE LES MÈRES ET LES ENFANTS	30
		Enfants sourds de mères sourdes	30
		Enfants sourds de mères qui entendent	31
		Comparaisons	33
V	-	QUESTIONS RELATIVES À L'ÉDUCATION EN LANGAGE GESTUEL	35
		La position oraliste	35
		La communication simultanée	37
		Efficacité de la communication simultanée	40
		Production et réception de la communication simultanée	42
		Changement de code	46
		L'utilisation des signes par les parents qui entendent	47
		L'appartenance à la communauté des Personnes sourdes	47
		L'hypothèse de l'innéisme	49
VI	-	L'ACQUISITION DE L'ANGLAIS ÉCRIT	53
VII	-	L'ÉDUCATION BILINGUE/BICULTURELLE DES PERSONNES SOURDES	59
		Facteurs socio-historiques	61

Bilinguisme substractif et additif..... 64
Programme bilingue -- Cadre théorique 65

Recherches sur l'éducation bilingue/biculturelle des enfants sourds 68

Organisation des programmes d'éducation bilingue/biculturelle 69
. Programmes préscolaires et primaires 70
. Autres programmes - écoles publiques et secondaires 75
. Programmes postsecondaires 77
. Éducation des parents 79

VIII - DISCUSSION 82

IX - RÉFÉRENCES 95

RÉSUMÉ

Ce rapport est un compte rendu des recherches effectuées sur la question de l'acquisition du langage gestuel par les enfants sourds, de son rapport avec l'acquisition de la langue majoritaire ainsi qu'avec le rendement scolaire et le développement social.

Le rapport couvre les secteurs suivants : 1) analyse et résumé des résultats de recherche sur les effets du langage gestuel sur l'acquisition des langues majoritaires; 2) avantages et inconvénients de l'utilisation du langage signé comme stratégie d'instruction aux fins d'acquisition des langues majoritaires; 3) caractéristiques des élèves sourds pour lesquels cette méthode est recommandée; 4) analyse et résumé des programmes d'éducation existants qui utilisent du langage gestuel aux fins d'acquisition des langues majoritaires. L'étude de ces différents secteurs est basée sur l'examen de plusieurs aspects critiques de l'acquisition du langage signé.

Le Chapitre Un établit la portée du rapport et donne les définitions opérationnelles pertinentes.

Le Chapitre Deux, qui porte sur les études comparatives entre les enfants sourds de parents sourds et les enfants sourds de parents qui entendent, examine les résultats des recherches effectuées sur ces deux groupes dans les secteurs de l'aptitude à la communication, de la réception et de la production du langage, et de la lecture et de l'écriture dans la langue majoritaire.

Dans le Chapitre Trois, une étude de l'acquisition des structures du langage signé par les enfants sourds de parents sourds permet de décrire brièvement le processus en insistant sur ses similitudes avec l'acquisition de la langue orale par les enfants qui entendent.

Le Chapitre Quatre décrit les recherches effectuées sur les interactions entre les enfants sourds et les mères sourdes, les enfants sourds et les mères qui entendent, et les enfants qui entendent et les mères qui entendent. Les résultats suggèrent un continuum d'interactions désirables entre la mère et l'enfant.

Les questions éducationnelles liées au langage gestuel par opposition aux systèmes de signes dérivés des langues orales sont présentées au Chapitre Cinq. Un certain nombre d'études indiquent que les enseignants qui utilisent la communication simultanée suppriment souvent des portions significatives du message qu'ils veulent communiquer. Les élèves sourds sont capables non seulement de maximiser cet apport appauvri mais aussi de s'en servir pour créer un système de communication utilisable, bien qu'incomplet, grâce au processus d'innéisme.

Ensuite, le Chapitre Six examine l'aptitude des élèves sourds à accéder au matériel imprimé en l'absence de la médiation que constitue la langue orale et passe en revue les effets du langage gestuel sur l'acquisition de la

lecture et de l'écriture. Des études sur le contexte fourni par le matériel de lecture sont également présentées pour montrer que les enfants sourds, lorsqu'ils disposent d'un soutien contextuel suffisant et de connaissances de base, sont capables d'apprendre la langue majoritaire écrite par la lecture.

Le Chapitre Sept applique le modèle bilingue/biculturel proposé par Cummins à l'éducation des enfants sourds. Les facteurs socio-historiques qui s'appliquent aux personnes sourdes en tant que minorité culturelle et linguistique servent de cadre à la présentation de la pensée actuelle sur l'utilisation du langage gestuel en milieu scolaire. La section qui conclut le rapport décrit les programmes bilingues/biculturels dispensés en Amérique du Nord, en Scandinavie et en Europe, et décrit les résultats des recherches lorsqu'ils sont disponibles. Les composantes des programmes qui touchent la formation des parents sont également examinées.

Le Chapitre Huit présente un résumé et une discussion finale des recherches examinées dans ce rapport.

Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants

I - INTRODUCTION

Ce rapport est un compte rendu des recherches effectuées sur la question de l'acquisition du langage gestuel par les enfants sourds et de ses rapports avec l'acquisition d'une langue majoritaire, ainsi qu'avec le rendement scolaire et le développement social. La discussion porte aussi sur la Langue des signes québécois (LSQ) lorsque cela est possible; cependant, il n'existe pas beaucoup de renseignements sur cette langue gestuelle.

Le rapport couvre les secteurs suivants, définis dans le contrat du ministère :

1. Analyse et résumé des résultats de recherche sur les effets des langues gestuelles sur l'acquisition des langues majoritaires.

Ceci constitue l'essentiel du rapport. La section consacrée à la comparaison entre les enfants sourds de parents sourds et les enfants sourds des parents qui entendent étudie les effets de la langue parentale sur l'aptitude à la communication, la réception et l'expression du langage, et la lecture et l'écriture dans la langue majoritaire, ainsi que sur l'aptitude à la communication dans la langue naturelle. Sont également incluses des sections sur l'acquisition de certaines structures dans la langue gestuelle, sur les interactions entre la mère et l'enfant en langue gestuelle et autres systèmes de communication, et sur les répercussions de la langue gestuelle sur la lecture et l'écriture d'une langue majoritaire.

2. Avantages et inconvénients de l'utilisation des langues gestuelles comme stratégie d'instruction aux fins d'acquisition d'une langue majoritaire.

Comme il n'existe pas d'études empiriques qui déconseillent l'utilisation des langues gestuelles comme procédé pédagogique, nous avons choisi de les remplacer par des opinions basées sur le "bon sens". Eu égard aux avantages de l'utilisation de la langue gestuelle, nous présentons les recherches empiriques et théoriques qui soutiennent l'idée que les méthodes basées sur la communication orale et totale n'offrent à la plupart des enfants sourds qu'un apport moins qu'optimal et nous faisons un résumé des recherches qui concluent que les enfants sourds créolisent cet apport en un système de communication utilisable, bien qu'incomplet. Nous passons également en revue les études comparatives entre les enfants sourds formés oralement et les enfants sourds utilisateurs de signes qui indiquent certains des effets des méthodes qui cherchent à enseigner la langue majoritaire directement.

3. Caractéristiques des élèves sourds pour lesquels l'acquisition de la langue gestuelle est le moyen adéquat pour acquérir la langue majoritaire.

Les études sur l'utilisation de la langue gestuelle pour faciliter l'acquisition de la langue majoritaire, bien qu'elles commencent tout juste à s'attacher aux langues gestuelles, constituent un secteur de recherche actif sur les élèves de langue minoritaire qui entendent et qui apprennent les langues majoritaires. Ces études, de concert avec les travaux sur les langues

gestuelles, plaident en faveur du modèle bilingue/biculturel. Bien qu'il faille de toute évidence poursuivre les recherches, nous présentons ce modèle et ses répercussions sur l'éducation des en
fants sourds.

4. Analyse et résumé des recherches sur les programmes d'éducation existants qui utilisent les langues gestuelles aux fins d'acquisition des langues majoritaires.

Devant la rareté des publications dans ce domaine, nous avons choisi d'appliquer à la question un modèle d'éducation bilingue/biculturel et d'insister sur la nécessité d'évaluer les programmes existants et d'élaborer d'autres programmes dans le cadre de ce modèle. Nous présentons également des programmes d'enseignement qui utilisent les langues gestuelles et des programmes qui enseignent les langues gestuelles aux parents des enfants sourds.

Portée du rapport

Les recherches sur les langues gestuelles se présentent sous trois formes : quantitative, qualitative et théorique. Le rapport traite de ces trois types ainsi que de certains travaux qui n'entrent pas dans la catégorie des recherches mais sont inclus parce qu'ils représentent les réflexions de personnes qui ont travaillé dans ce secteur à un moment particulier et, à ce titre, fournissent un contexte pour la recherche et un sens du climat dans lequel certaines études ont été entreprises.

Nos recherches ont porté sur les publications et les programmes existants dans l'ensemble du Canada et des États-Unis, en Suède, en France, en Italie, au Danemark, en Israël, aux Pays-Bas, en Angleterre, en Belgique, en Australie, en Finlande, en Espagne, en Union soviétique, en Allemagne et en Suisse. Une fois au courant de nos travaux, toutes les personnes interrogées ont répondu généreusement, si bien que, compte tenu du temps dont nous disposions dans le cadre de ce contrat, nous n'avons pas pu exploiter tous les noms et toutes les ressources. Cette réaction confirme ce qui a été publié et montre à quel point ceux qui travaillent dans le secteur de la surdité sont prêts à discuter de l'utilisation des langues gestuelles.

Il semble que la rareté des documents disponibles sur les programmes bilingues/biculturels offerts aux personnes sourdes soit due à plusieurs facteurs. L'un est que les programmes qui utilisent les langues gestuelles sont très nouveaux. Contrairement à l'empressement que l'on a mis à intégrer les enfants sourds dans les programmes d'études ordinaires sans quasiment procéder à aucune recherche préalable (Ewoldt, 1979), la décision d'utiliser les langues gestuelles dans la classe vient seulement d'émerger d'une base de théorie et de recherches sur les avantages que présentent les langues naturelles pour les personnes sourdes. Il semble maintenant que le climat soit adéquat pour lancer ces programmes.

Il n'a pas été facile de trouver des rapports sur ces programmes du fait de l'insuffisance, dans le monde entier, des fonds accordés à la recherche sur la surdité (comme l'indique le fait que peu de programmes ont fait l'objet d'une évaluation officielle) et également de l'insuffisance des moyens de diffusion des renseignements sur la surdité. Il existe relativement peu de journaux professionnels liés à la surdité et c'est souvent dans des endroits non conventionnels que nous avons découvert les publications qui présentaient un intérêt pour ce rapport. (Les délais de parution des articles acceptés par American Annals of the Deaf sont d'au moins deux ans. Il se peut donc que la rareté des articles disponibles sur les programmes soit due en partie à l'accumulation des communications qui attendent d'être publiées.)

Définitions opérationnelles

La langue est le principal facteur de communication et l'un des principaux facteurs d'influence de l'apprentissage des enfants. Le terme est théorique et se rapporte à la communication structurée de la signification; c'est-à-dire à la communication produite de façon telle que sa forme est prévisible. Une communauté qui utilise une langue donnée partage cette base linguistique ainsi que la certitude que sa langue est prévisible. Ce fait assure une communication confortable parmi les membres de la communauté (Hoffmeister, 1988). De même, cet aspect de prévisibilité est essentiel pour que les enfants d'une communauté en acquièrent la langue.

On appelle langue naturelle une langue partagée qui est naturellement acquise et utilisée par l'enfant. La langue naturelle est primaire, non seulement parce que c'est la première langue mais aussi parce qu'elle assume, pour l'individu, une importance qui dure toute la vie (Klein, 1986).

Selon la loi des États-Unis intitulée United States Bilingual Education Act de 1987, l'expression "langue naturelle, utilisée en référence avec une personne dont la connaissance de l'anglais est limitée, signifie la langue habituellement utilisée par cette personne".

Dans son interprétation de cette définition à l'intention des élèves sourds, la Commission sur l'éducation des sourds indique ce qui suit : "Il est clair, d'après cette définition, que les enfants dont la langue principale est la *Langue des signes américains*, qu'ils l'aient ou non apprise de leurs parents, sont directement touchés" (1988, p. 41).

Lorsqu'il y a apprentissage d'une autre langue, on parle d'apprentissage de la langue secondaire. Il est rare qu'une personne maîtrise également la forme et la fonction dans les deux langues. Cummins (1984, 1986) suggère que les enfants qui doivent utiliser la langue secondaire comme principal moyen d'acquisition des connaissances auront des difficultés d'apprentissage à l'école. L'anglais ou le français constituerait la langue secondaire pour les enfants sourds canadiens qui n'utilisent pas habituellement l'une ou l'autre de ces langues comme langue primaire.

L'expression culture majoritaire n'est pas clairement définie dans le spectre éducationnel et politique de la surdité. La "culture majoritaire" est supposée être la culture à laquelle les gens participeront lorsqu'ils seront devenus adultes. Dans le cas des enfants sourds, beaucoup tendront à se joindre à la communauté des personnes sourdes avec la culture qui lui est propre (Padden & Humphries, 1988). C'est ainsi que la culture prédominante pour un grand nombre de personnes sourdes sera une culture minoritaire, même si la connaissance de la culture et de la langue majoritaires demeure nécessaire pour des raisons économiques et politiques (ainsi que sociales et familiales).

La langue majoritaire, tel qu'on l'entend dans ce rapport, désigne la langue de la culture majoritaire qui est de toute évidence importante pour les personnes sourdes comme pour les personnes qui entendent, qu'elles se perçoivent ou non comme des membres de cette culture. C'est ainsi que la connaissance de la langue majoritaire, qui est une langue secondaire pour beaucoup de personnes sourdes, est l'objectif essentiel de l'éducation.

La Langue des signes américains (LSA) est la langue gestuelle d'un grand nombre de personnes sourdes de langue anglaise au Canada et aux États-Unis. Au Canada, il existe plusieurs dialectes canadiens de la Langue des signes américains qui ont beaucoup de choses en commun entre eux et avec les dialectes de ladite langue utilisés aux États-Unis. La LSA est une langue visuo-spatiale qui est habituellement apprise dans le cadre d'un processus de transmission par les pairs plutôt qu'elle n'est transmise d'une génération à l'autre dans les familles. Étant donné que moins de dix pour cent des enfants sourds ont des parents sourds (Moores, 1987), et que la plupart des écoles n'enseignent ni ne reconnaissent officiellement la LSA, la principale source à la disposition des enfants sourds est constituée par les autres enfants sourds. Les meilleurs utilisateurs de la LSA sont les enfants qui ont des parents sourds et les enfants qui ont des parents qui entendent mais ont été pensionnaires dans des établissements pour les personnes sourdes depuis l'âge de cinq ou six ans. Ces enfants sont les utilisateurs naturels ou quasi-naturels de cette langue gestuelle et ceux qui garantissent sa survie. Un grand nombre de personnes sourdes canadiennes ont appris la LSA lorsqu'elles sont allées à l'université Gallaudet aux États-Unis.

La LSA, dans ce rapport, désigne la famille des dialectes utilisés par la communauté des personnes sourdes francophones. On dit que du Nord anglophone. Les expressions langue gestuelle ou langue gestuelle naturelle sont utilisées de façon générique, à moins d'indication contraire dans la recherche examinée.

La Langue des signes québécois (LSQ) est la langue gestuelle utilisée par la communauté des personnes sourdes francophones. On dit que la LSQ est un produit de la LSA et de la Langue des signes français (LSF). Ses origines

remontent à l'Institut des sourds-muets, où des garçons sourds recevaient l'enseignement de moines influencés par la LSF. À l'Institut des sourdes-muettes, l'école pour jeunes filles sourdes, des religieuses sourdes des États-Unis utilisaient la LSA. Il n'est pas possible de déterminer quand les deux systèmes ont fusionné et ont commencé à être utilisés par la communauté des personnes sourdes dans son ensemble à l'extérieur des écoles (Mayberry, 1978), mais le résultat de cette fusion et de cette utilisation a été la LSQ, une langue lexicalement et grammaticalement différente du français parlé ainsi que de la LSA (Petitto & Charron, 1987).

On remarque, au cours des vingt dernières années, une augmentation rapide des programmes de communication totale (CT) comme philosophie d'enseignement et de la communication simultanée (CS) qui est utilisée dans les programmes de CT. La CS conserve l'apport auditif et ajoute une information visuelle au moyen de formes de représentation de l'anglais créées artificiellement. Ces systèmes inventés portent bien des noms, et l'expression générique utilisée dans ce rapport est l'anglais par signes, à moins qu'un système différent ne soit indiqué dans l'une des études présentées.

Dans ce rapport, les mots *Personnes sourdes* avec une majuscule désignent la communauté des personnes sourdes, alors que le mot personne sourde sans majuscule est utilisé pour désigner les personnes atteintes d'une perte d'audition.

II - ÉTUDES COMPARATIVES ENTRE LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS QUI ENTENDENT ET LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS SOURDS

Ce chapitre examine les principales recherches qui ont établi des comparaisons entre les enfants sourds de parents sourds (ESPS) et les enfants sourds de parents qui entendent (ESPE) pour tenter de comprendre le rapport entre la première communication gestuelle et le développement scolaire et social.

La majorité de ces travaux ont été effectués au cours d'une période d'environ dix ans, à partir du milieu des années 1960. "Les chercheurs sont partis du principe que, si l'utilisation de la communication gestuelle était nuisible, les enfants sourds de parents sourds se trouveraient défavorisés au niveau du rendement scolaire, de l'adaptation psychosociale et de tous les aspects de la communication, y compris la parole, la lecture labiale, la lecture et l'écriture" (Moores, 1987, p. 198). La plupart des résultats, cependant, n'ont pas confirmé cette hypothèse. Au contraire, les ESPS ont dépassé les ESPE au niveau du rendement scolaire, de la lecture et de l'écriture, et du développement social. On n'a pas non plus noté beaucoup de différences au niveau de la parole et de la lecture labiale. Des comparaisons effectuées plus tard, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, entre les ESPS et ESPE ont confirmé ces résultats.

L'expression communication gestuelle est habituellement mal définie dans ces recherches. Cependant, on peut assumer qu'elle signifie la langue des signes utilisée par les parents sourds pour communiquer avec leurs enfants et qu'elle peut comprendre la langue gestuelle, la langue pidgin et diverses formes codées manuellement.

On ne peut pas assumer que les ESPE qui faisaient l'objet de ces recherches se servaient de la communication orale comme mode de communication préféré. Un grand nombre de personnes sourdes, dans les études effectuées entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1970, fréquentaient des internats où la langue gestuelle était la langue franque en-dehors de la classe. De même, Lou (1988) rapporte qu'on assiste, au cours des années 1960, à un renouveau d'intérêt pour la méthode Rochester (expression digitale simultanée de tous les mots parlés) dans certaines écoles; quand on arrive au début des années 1970, plusieurs systèmes d'anglais codé manuellement ont été mis au point et exploités (Seeing Essential English, 1971; Signing Exact English, 1972).

Une explication proposée pour le succès des ESPS dans ces études est que, pour les enfants sourds nés dans une famille de parents sourds, la communication est naturelle et facile. De même, les parents sourds acceptent généralement la surdité de leurs enfants comme quelque chose de naturel (Brasel, 1975; Corson, 1973; Mindel & Vernon, 1972). Cette acceptation de la surdité des enfants a pour effet de créer un environnement comparable à celui

des enfants qui entendent dans les familles qui entendent (Wilbur & Jones, 1974).

Suit une discussion des autres raisons qui contribuent à la supériorité de la performance des ESPS, notamment 1) les facteurs génétiques; 2) les effets positifs d'une communication manuelle précoce; et 3) l'absence générale de handicap supplémentaire chez les ESPS.

Dans une étude qui n'avait pas pour objet de faire des recherches directement sur les ESPS mais qui cherchait plutôt à examiner les effets du placement en internat, Quigley et Frisina (1961) ont rapporté que 16 ESPS sur 120 externes étaient notablement supérieurs aux ESPE en vocabulaire et langage gestuel. En lecture labiale, on ne rapportait pas de différence notable entre les deux groupes.

Stevenson (1964) a utilisé les dossiers des ESPS inscrits à la California School for the Deaf à Berkeley entre 1914 et 1961 pour comparer le rendement scolaire des ESPS et des ESPE. Dans un échantillon apparié de 134 ESPS (gestuels) et 134 ESPE (oraux), Stevenson a trouvé que 38 pour 100 du groupe gestuel avaient fait des études supérieures, par rapport à seulement 9 pour 100 du groupe oral.

Stuckless et Birch (1966), dans un modèle constitué de paires assorties, a comparé 38 ESPS et 38 ESPE de cinq différents internats pour personnes sourdes. Les sujets étaient appariés conformément aux variables suivantes : sexe, âge, perte d'audition, âge de l'entrée à l'école et QI. Les résultats étaient nettement supérieurs pour les ESPS au niveau de la lecture, de la lecture labiale et de la langue écrite. Il n'y avait pas de différence notable dans l'évaluation faite par les enseignants de la production de la parole et du développement psychosocial.

Meadow (1968), dans une étude semblable à celle de Stuckless & Birch, s'est servie d'un modèle de paires assorties dans lesquelles 59 ESPS étaient appariés avec 59 ESPE inscrits à la California School for the Deaf de Berkeley, qui est un internat. L'appariement était basé essentiellement sur l'âge, le sexe, le QI et le degré de perte auditive. La plupart des paires étaient assorties de façon "satisfaisante" quant à la grandeur de la famille et à la profession du père.

À partir d'une échelle d'évaluation qui comprenait des mesures du fonctionnement intellectuel et social et de la communication, Meadow a trouvé que, lorsque les ESPS étaient comparés aux ESPE, les ESPS en tant que groupe présentaient un fonctionnement intellectuel et social notablement supérieur et se classaient à un niveau nettement supérieur pour la facilité d'utilisation de la langue écrite (l'anglais), le langage gestuel de réception et d'expression et l'utilisation de la langue des signes. Elle a trouvé que la différence moyenne entre les deux groupes, d'après le test d'efficience de Standford (SAT) était de 2,1 ans pour la lecture, 1,3 an pour les

mathématiques et 1,3 an pour les résultats généraux. Dans chaque cas, le groupe des ESPS se trouvait favorisé. Cependant, elle n'a pas trouvé de différence entre les deux groupes en lecture labiale et utilisation de la parole. Meadow a conclu qu'aucune des preuves fournies par la recherche ci-dessus ne semblait justifier l'insistance des éducateurs professionnels sur l'utilisation de la communication orale par les parents des jeunes enfants sourds.

Les résultats de ces recherches ont joué un rôle crucial et ont eu une grande influence sur la transition historique du système d'éducation d'une méthodologie orale dominante à une méthodologie basée essentiellement sur la communication gestuelle. Au début des années 1970, on a commencé à développer les études comparatives entre les ESPS et les ESPE. Vernon et Koh (1970) ont déclaré que "certains des résultats qui indiquaient la supériorité des groupes gestuels précoces pouvaient être remis en question compte tenu du fait qu'une dysfonction neurologique possible non détectée dans les groupes de contrôle aurait pu avoir un effet contraire sur leur performance" (p. 527).

C'est pourquoi Vernon et Koh ont décidé de contrôler l'étiologie en choisissant des sujets atteints de surdité génétique pour leur étude (1970). Soixante-dix-neuf ESPS ont été classés comme groupe gestuel précoce (les parents ayant utilisé la communication gestuelle avec eux depuis leur petite enfance) et 190 ESPE ont été classés comme groupe oral précoce (les parents ayant utilisé la communication orale avec eux depuis leur petite enfance). Tous étaient des élèves de la California School for the Deaf. Tous les sujets présentaient une perte d'audition congénitale de 70 dB ou plus dans le registre de la parole, et ils étaient assortis en fonction du QI, du sexe et de l'âge chronologique. Trente-deux paires assorties ont finalement été dérivées de la population ci-dessus, et leurs résultats au test d'efficience de Standford ont été comparés au niveau des sous-tests sur la signification des mots et la signification des paragraphes, de la moyenne de lecture et de la moyenne des résultats à la batterie générale de tests. On a également procédé à une évaluation de l'écriture, de la parole et de la lecture labiale et de l'adaptation psychologique, sur la base des évaluations des enseignants et des conseillers.

Les résultats au test de Standford indiquaient que la performance générale du groupe gestuel précoce était plus élevée en moyenne de 1,44 an, une différence statistiquement importante. Eu égard à la communication, le groupe gestuel précoce présentait des résultats notablement supérieurs en langue écrite, lecture et vocabulaire. Il n'y avait pas de différence notable entre les groupes au niveau de l'adaptation psychologique. Vernon et Koh (1970), en examinant leurs résultats et en les comparant aux résultats des recherches préalables (Meadow 1968; Stuckless & Birch, 1966), ont attribué la supériorité des ESPS à l'exposition précoce à la communication gestuelle. Ils

ont aussi insisté sur l'absence de "renseignements solides sur l'acceptation ou le rejet relatif des enfants sourds suivant le niveau d'audition des parents" (p. 535). La question de savoir si cette variable a influencé le développement des enfants examinés dans ces recherches reste à résoudre.

Plusieurs études ont examiné les effets de l'éducation de la petite enfance sur les enfants sourds. Phillips (1963) a suggéré qu'une fois les enfants sourds arrivés à l'âge de neuf ans, il n'y avait pas de différence entre ceux qui avaient une expérience préscolaire et ceux qui n'en avaient pas. Cependant, l'un des groupes de l'étude de Phillips, le groupe gestuel, présentait des capacités linguistiques supérieures aux groupes oraux préscolaires et non préscolaires. Craig (1964) a montré que les enfants sourds avec et sans formation préscolaire ne présentaient pas de différence en lecture labiale et en lecture.

Dans une étude longitudinale récente d'enfants préscolaires canadiens, Musselman, Wilson et Lindsay (1988) ont conclu que ni l'âge de l'intervention, ni l'intensité du programme, ni l'instruction des parents n'avaient d'effet sur le développement linguistique et social des enfants. Cependant, comme les auteurs l'ont fait remarquer, l'étude était limitée du fait que les aspects qualitatifs des programmes et ceux relatifs à l'instruction des parents n'avaient pas été pris en considération.

Vernon et Koh (1971) ont examiné chacun des diplômés de la John Tracy Clinic (un programme pionnier en éducation orale précoce des enfants sourds) entre 1944 et 1968, qui ont fréquenté plus tard la California School for the Deaf à Riverside. Ils ont comparé ces élèves avec des ESPS et des ESPE qui n'avaient pas reçu de formation préscolaire. Les trois groupes ont été comparés au niveau du rendement scolaire et de la communication. Le groupe des ESPS était défavorisé en ce qui concernait la situation socio-économique et le niveau d'éducation des parents. En outre, les enfants de ce groupe n'avaient pas reçu de services d'amplification ni de services professionnels précoces. Les ESPS avaient également un quotient intellectuel plus faible. (Les sujets de la Tracy Clinic avaient un QI moyen de 114 et représentaient les 20 pour 100 supérieurs de la population.) Malgré ces désavantages, le groupe des ESPS a présenté des résultats supérieurs aux deux autres groupes et un classement supérieur en lecture. Il n'y avait pas de différence au niveau de la parole et de la lecture labiale. Vernon et Koh en ont conclu que l'expérience préscolaire orale n'avait pas d'effet sur le rendement scolaire.

Pour mettre à l'épreuve les résultats des recherches précédentes qui soutenaient que la communication gestuelle est le principal facteur d'explication de la supériorité des ESPS, Corson (1973) a comparé quatre groupes d'enfants sourds au niveau du rendement scolaire, de l'adaptation sociale, de l'image de soi, de l'intelligibilité de la parole, de la lecture labiale, des attentes des parents et de l'opinion des parents sur la surdité.

Les quatre groupes (10 enfants de chaque groupe) étaient : 1) ESPS utilisant la communication gestuelle et fréquentant l'American School for the Deaf; 2) ESPS utilisant la communication orale et fréquentant la Clarke School for the Deaf; 3) ESPE fréquentant l'American School for the Deaf et 4) ESPE fréquentant la Clarke School for the Deaf. Corson a trouvé que les ESPS des deux écoles étaient nettement supérieurs aux ESPE en lecture, mathématiques et lecture labiale. En outre, les deux groupes dont les parents étaient sourds présentaient des résultats nettement plus élevés en acceptation de la surdité. Il a conclu que l'utilisation de la communication gestuelle ne semblait pas constituer à elle seule une explication adéquate. L'acceptation parentale de la surdité était une explication plus "plausible pour décrire le phénomène de la supériorité de la performance des ESPS" (p. 135).

Bien que Corson ait soutenu que l'apport linguistique gestuel précoce avait été contrôlé, 33 de ses 40 sujets avaient des soeurs et frères sourds, et seulement l'un des enfants de parents sourds oraux n'avait pas de soeur ni de frère sourd. L'âge des autres enfants sourds n'était pas indiqué. En outre, Corson a reconnu que les parents sourds oraux savaient utiliser la communication gestuelle. Donc, l'influence de l'apport gestuel non contrôlé sur les sujets est inconnu. Comme indiqué dans une étude plus récente de Zwiebel (1987), les enfants sourds avec des soeurs et frères sourds (et des parents qui entendent) en provenance de foyers utilisant la communication mixte (essentiellement orale) ne présentaient pas de différence avec les enfants qui entendent dans les tests des aptitudes intellectuelles.

Il est également important de noter que les parents sourds oraux utilisaient des gestes lorsqu'ils communiquaient avec leurs enfants sourds et que ces gestes différaient de ceux utilisés par les parents entendants. Le résultat des recherches de Manfredi et Fruggeri (1978), et de DeVilliers (1988), décrites ci-dessous, suggèrent que l'utilisation de gestes par les parents entendants et les parents sourds qui sont oraux influence le développement de la compétence académique et de la langue majoritaire chez les enfants sourds.

Bien qu'ils n'aient pas étudié les ESPS, il convient de mentionner ici les travaux de Manfredi et Fruggeri (1978). Ils ont fait des recherches en Italie sur 25 familles entendantes avec des enfants sourds de cinq ans et ont rapporté que les meilleurs soins aux enfants étaient prodigués par les mères qui se servaient de gestes et autres moyens de communication non verbaux avec leurs enfants, même lorsque la parole était le principal moyen de communication entre parents et enfants. Les enfants de ces familles présentaient des résultats normaux ou quasi normaux aux tests linguistiques, contrairement aux autres enfants de l'étude qui indiquaient une variabilité extrême dans leurs résultats aux tests et dont les mères insistaient pour qu'ils apprennent à parler et utilisaient donc moins de gestes non verbaux.

Manfredi et Fruggeri ont conclu que les parents les plus désireux d'enseigner à parler à leurs enfants ignorent d'autres moyens de communication importants et font obstacle au développement de la langue et à l'établissement de relations satisfaisantes.

DeVilliers (1988) a comparé l'utilisation des gestes entre les enfants sourds de mères sourdes, les enfants sourds de mères qui entendent et les enfants qui entendent de mères qui entendent. Elle a inclus des mesures des divers types de gestes (déictique, iconique, attirant l'attention, conventionnel, idiosyncratique ou signe), des divers rôles des gestes (complémentaire et supplémentaire) et de leur intention pragmatique. DeVilliers a conclu que les mères atteintes de surdité profonde qui sont orales exploitent la modalité visuelle du geste, en parallèle avec la parole, apparemment pour accroître leurs chances d'être comprises par leurs enfants.

Brasel (1975), remettant en cause la pertinence des variables relatives à l'apport linguistique dans la recherche précédente, a effectué une étude sur 72 sujets, regroupés en quatre catégories en fonction de la compétence linguistique réputée de leurs parents et du type de langue utilisée dans le milieu : 1) gestuel anglais; 2) gestuel moyen; 3) oral intensif et 4) oral moyen. Trois instruments ont été utilisés : 1) le test d'aptitude syntaxique; 2) les sous-tests de lecture et de langue du test de Standford; et 3) un ensemble de quatre dessins séquentiels visant à produire des échantillons de langue écrite. La moyenne des résultats combinés des deux groupes gestuels était notablement supérieure à ceux des deux groupes oraux dans toutes les mesures. En outre, il n'y avait pas de différence notable entre les groupes gestuels moyens et oraux intensifs, bien que les enfants du dernier groupe viennent de milieux plus favorisés.

À la fin des années 1970 et au début des années 1980, les chercheurs d'autres pays menaient des recherches semblables et leurs résultats correspondaient à ceux des États-Unis. Une recherche effectuée dans une école pour personnes sourdes au Danemark (Hansen & Kjaer-Sorensen, 1976) a examiné la communication en langage signé de 23 enfants sourds entre l'âge de six et quinze ans. Les enfants devaient communiquer à un camarade le contenu d'une série d'images de différents niveaux de complexité. Les enfants ont été enregistrés sur bande magnétoscopique et leur langue a été analysée. Les ESPS s'exprimaient mieux sur les dessins, utilisaient moins de pantomime et davantage de signes conventionnels que leurs camarades du même âge qui avaient des parents entendants.

En Israël, Zwiebel (1987) a élaboré un modèle pour vérifier l'hypothèse de Kusche et collègues (1983) selon laquelle les enfants qui sont sourds pour des raisons génétiques sont supérieurs aux autres enfants (sourds et entendants) à cause du processus d'évolution. Zwiebel est parti de l'hypothèse que, si les enfants qui étaient sourds pour des raisons génétiques

(malgré le mode de communication) présentaient des résultats plus élevés que les enfants non génétiquement sourds, c'était le facteur génétique et non le facteur de communication qui constituait la raison du développement supérieur. Il a choisi au hasard 122 garçons sourds et 121 filles sourdes, de six à quatorze ans, dans une population de 403 enfants israéliens sourds et les a divisés en trois groupes : 1) 23 enfants génétiquement sourds en provenance de foyers qui utilisaient la communication gestuelle, avec des parents sourds et des frères et soeurs sourds (pSfS); 2) 76 enfants génétiquement sourds en provenance de foyers utilisant la communication mixte (essentiellement orale), avec des parents entendants et des frères et soeurs sourds (pEfS); 3) 144 enfants non génétiquement sourds en provenance de foyers utilisant la communication orale, avec des parents entendants et des frères et soeurs entendants (pEfE). Il a également inclus un groupe de 101 enfants entendants de 6e année, appartenant à des milieux socio-économiques différents.

Intellectuellement, les enfants sourds ont excellé lorsqu'ils ont été exposés à la communication gestuelle. Ils semblaient mieux comprendre leurs parents et mieux absorber les stimuli et les informations lorsque la communication gestuelle était utilisée à la maison. Les résultats du groupe pSfS étaient semblables à ceux des enfants entendants au niveau intellectuel et supérieurs à ceux des enfants sourds qui ne connaissaient ni n'utilisaient la communication gestuelle. Les résultats du groupe des pEfS étaient également semblables à ceux des enfants entendants, ce qui indiquait qu'une exposition, même minime, à la communication gestuelle était bénéfique.

Zwiebel a conclu que le milieu génétique ne fait pas de différence; c'est plutôt l'exposition à la communication gestuelle qui est responsable de la performance supérieure des enfants sourds de parents sourds. Il a également conclu que les parents sourds fournissent la base linguistique nécessaire pour développer chez les enfants sourds un niveau de pensée approprié, compétent et adéquat. Ces résultats s'opposent aux recherches menées par Kusche et al. (1983) qui ont conclu que les enfants génétiquement sourds sont supérieurs aux enfants qui entendent du fait des bonnes aptitudes visuelles acquises dans le cadre du processus d'évolution.

Une étude effectuée par Weisel (1988) comprenait 124 élèves sourds du palier élémentaire inscrits dans un programme d'éducation de l'enfance en difficulté en Israël. Trente et un enfants avaient deux parents sourds et 93 avaient des parents entendants. La cause de la surdité était génétique chez tous les enfants et ils ne présentaient pas de handicap supplémentaire. La perte auditive moyenne était de 100,2 dB pour le groupe des ESPS et de 96,3 dB pour le groupe des ESPE. Trois instruments ont été utilisés : 1) un questionnaire a été soumis aux parents pour déterminer la situation socio-économique, la méthode de communication utilisée à la maison, les autres cas de surdité dans la famille et l'étiologie; 2) l'adaptation socio-affective

a été mesurée à partir de la traduction en hébreu du questionnaire d'évaluation socio-affective des enfants sourds de Meadow-Kendall auquel quelques modifications avaient été apportées. Cette évaluation était effectuée par les enseignants des élèves; 3) le test de compréhension de la lecture d'Ortar a été inclus pour évaluer le niveau de lecture et a été administré par les enseignants de la classe. Il comprenait deux niveaux : niveau 1 = 1re à 4e année et niveau 2 = 5e à 8e année. (Le test s'adresse aux élèves qui entendent.)

Les résultats des enfants sourds au test d'Ortar sur la compréhension de la lecture étaient inférieurs aux normes des enfants entendants mais le groupe des ESPS affichait une supériorité sur les ESPE de 0,57 an. En outre, les résultats relatifs à l'adaptation affective, l'image de soi et la motivation à communiquer favorisaient le groupe des ESPS par rapport au groupe des ESPE. Les résultats étaient statistiquement significatifs dans quatre des cinq mesures : compréhension de la lecture, adaptation affective, image de soi et motivation à communiquer. Il n'y avait pas de différence entre les deux groupes au niveau de l'adaptation sociale. Il est intéressant de remarquer que le groupe des ESPS dépassait le groupe des ESPE, malgré le statut socio-économique supérieur de ces derniers. (La situation socio-économique est habituellement un facteur d'influence critique de la performance des élèves.) Les résultats de cette étude indiquent que les facteurs environnementaux (c.-à-d. l'exposition à une langue gestuelle à un âge précoce) jouent un rôle critique dans le fonctionnement scolaire et psychologique des enfants sourds.

Dans un effort pour recueillir des renseignements sur la compétence linguistique et le développement socio-affectif d'enfants sourds grecs, une étude comparative des ESPS et des ESPE a été effectuée par Kourbetis (1987). Il s'agissait de la première recherche officielle sur le développement linguistique (gestuel, parlé ou écrit) des enfants sourds grecs. Les Grecs n'utilisent pas de langue gestuelle à des fins pédagogiques; cependant, les enfants sourds grecs semblent faire de la langue des signes grecs leur mode de communication préféré (Kourbetis, 1982; Kourbetis, Hoffmeister & Greenwald, 1985).

Treize ESPS et treize ESPE ont été assortis en fonction des variables suivantes : âge chronologique, âge du début de la surdité, milieu scolaire, perte auditive d'au moins 70 dB dans la meilleure oreille, résultats de 80 ou plus sur l'échelle non verbale de Raven et aucun handicap supplémentaire. Le groupe des ESPS avait été exposé depuis l'enfance à la communication gestuelle et le groupe des ESPE n'avait pas appris de langue des signes avant d'aller à l'école. Les sujets étaient choisis dans quatre milieux scolaires différents -- trois programmes publics oraux internat-externat et un programme non résidentiel oral privé.

Trois instruments d'évaluation ont été utilisés : 1) une échelle de communication réceptive; 2) une échelle de communication expressive; et 3) le questionnaire sur l'adaptation socio-affective de Meadow-Kendall (SEAI) qui avait été traduit en grec écrit. Les échelles expressive et réceptive, basées sur une batterie de tests de communication élaborée par Moores, Weiss et Goodwin (1978), permettaient de tester le grec parlé et écrit, et la langue des signes grecs (LSG). Ces mesures avaient été traduites en grec -- langue et mode.

Les résultats de cette recherche étaient semblables à ceux qui avaient été recueillis aux États-Unis et dans d'autres pays; cependant, des différences ont été notées sur trois sous-échelles du SEAI. L'un des résultats divergents était qu'il n'y avait pas de différence notable au niveau de l'adaptation sociale entre les ESPS et les ESPE. L'étude de Meadow (1968) avait montré que les ESPS avaient des résultats supérieurs aux ESPE au niveau de l'adaptation sociale. La deuxième différence dans l'étude de Kourbetis (1987) était que les ESPS grecs étaient notablement supérieurs aux ESPE au niveau de l'image de soi, contrairement aux résultats de l'étude de Corson (1973) qui n'indiquaient pas de différence notable. Il est intéressant de noter le troisième résultat divergent -- à savoir qu'il y avait des différences notables en faveur des ESPS au niveau de l'aptitude à la lecture labiale. Les études typiques effectuées aux États-Unis n'indiquaient pas de différence notable dans ce domaine. Les résultats de la lecture labiale indiquaient qu'il y a des avantages à avoir une forte base dans une première langue (LSG) lorsqu'on essaie d'en apprendre une seconde ou une langue majoritaire (le grec), même si l'accès à la deuxième langue ou à la langue parlée est extrêmement limité.

En outre, le groupe des ESPS indiquait une forte corrélation entre la LSG expressive et le grec écrit expressif. Ceci est une indication des avantages que présente une première langue forte pour l'acquisition de la langue majoritaire.

Hatfield, Caccamise et Siple (1978) ont fait des recherches pour découvrir si le milieu socio-linguistique pourrait être utilisé pour déterminer quelles personnes sourdes sont plus à l'aise avec la Langue des signes américains (LSA), par comparaison aux autres systèmes de signes basés sur l'anglais. Il s'agissait d'évaluer la compétence en anglais manuellement codé (AMC) et en LSA de certains élèves du National Technical Institute for the Deaf. Des histoires ont été présentées sur magnétoscope en AMC et en LSA à 219 élèves, accompagnées d'un questionnaire socio-linguistique et d'un questionnaire vrai-faux dans la même langue que l'histoire. Les élèves du groupe "supérieur" avaient typiquement des parents sourds et une ou deux personnes sourdes parmi les membres de leur famille; avaient acquis une langue gestuelle à l'âge de trois ans ou moins; avaient appris la langue des signes

auprès de membres de leur famille; fréquentaient un internat; et utilisaient la LSA comme premier moyen de communication. Ceux du groupe "moyen" avaient plus souvent des parents entendants et un membre de la famille qui était sourd; avaient acquis la langue gestuelle auprès de leurs amis entre l'âge de cinq et dix ans; fréquentaient un internat; et utilisaient simultanément soit la LSA, soit un système de signes/langue parlée. Les élèves du groupe "faible" avaient des parents entendants; avaient un seul ou pas de membre sourd dans leur famille; avaient acquis une langue gestuelle à l'âge de seize ans ou plus auprès de leurs amis et de leurs enseignants; fréquentaient une école non résidentielle ou une école publique; et préféraient utiliser la communication simultanée ou la parole.

Les chercheurs ont constaté que les élèves du groupe "supérieur" avaient une meilleure compréhension aussi bien de l'AMC que de la LSA, et faisaient moins d'erreurs en LSA que les élèves des deux autres groupes. Ces résultats suggéraient que la LSA encourage plutôt qu'elle ne freine l'acquisition de l'anglais.

Moores et al. (1987) ont examiné les facteurs de prédiction du développement de l'alphabétisation chez des ESPS et des ESPE qui utilisaient la communication totale. Les sujets ont été soumis à une importante batterie de tests permettant d'examiner la lecture et l'écriture des adolescents sourds. Les ESPS ont affiché des résultats supérieurs aux ESPE dans toutes les mesures, à l'exception de cinq sous-mesures des aptitudes narratives-descriptives. Comme il ne s'agissait pas d'une étude comparative, les résultats n'ont pas été examinés pour déterminer les différences notables. Les données suggéraient que l'utilisation d'une langue gestuelle constitue un avantage pour les tests élaborés dans la langue de la culture majoritaire.

Harris (1976, 1978) a étudié les effets du niveau d'audition des parents sur le contrôle des impulsions chez les enfants sourds. Il a choisi 324 sujets variant en âge de six à onze ans, sur la base des critères suivants : apparition de la surdité avant l'âge de deux ans, perte auditive de 70 dB ou plus et pas de handicap supplémentaire. Chaque enfant a été soumis individuellement aux matrices colorées progressives de Raven; au test d'appariement des figures familières et au test du temps requis pour dessiner un homme. En outre, des questionnaires ont été envoyés aux parents pour recueillir des renseignements sur le niveau d'audition des parents, leur statut socio-économique, le(s) mode(s) de communication utilisé(s) à la maison et tout renseignement familial supplémentaire pertinent.

Les résultats des quatre mesures du contrôle des impulsions étaient supérieurs chez les ESPS par rapport aux ESPE. Harris a trouvé que les ESPS avaient tendance à réfléchir à leurs décisions avant de passer à l'action, contrairement aux ESPE qui avaient tendance à agir rapidement sans réfléchir et donc à accumuler les erreurs.

D'autres chercheurs ont rapporté des résultats similaires (Balow et Brill, 1972; Brasel et Quigley, 1977; Stuckless et Birch, 1966; Vernon et Koh, 1971), ce qui suggère qu'un système de communication précoce fort et une saine acceptation de la surdité de l'enfant peuvent certainement avoir une influence sur le rendement scolaire ainsi que sur les autres aspects du développement de l'enfant sourd.

La comparaison la plus récente effectuée par Geers et Moog (1987) portait sur des élèves sourds de programmes oraux et a conclu que ces élèves fonctionnaient à un niveau supérieur à celui d'un échantillon démographique d'élèves sourds. La recherche, effectuée au Central Institute for the Deaf (CID), comprenait 49 garçons et 59 filles représentant 26 états des États-Unis, ainsi que les provinces canadiennes du Québec, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario. Les élèves variaient en âge de 15:10 à 18:2 et présentaient des pertes auditives de 85 dB ou plus et une intelligence moyenne au moins. Les tests audiologiques assistés ont indiqué que 62 % des élèves étaient en mesure de recevoir une "quantité intermédiaire d'informations (plus de 20 % mais moins de 70 %), avec un IA (index d'articulation assistée) moyen de 43 %" (p. 8). En réponse à un test de réception de la parole, "46 % étaient capables de reconnaître certains mots dans un ensemble fermé; cependant, leur performance était inconsistante (50 % à 89 % correct)". L'évaluation de la lecture labiale et de l'audition combinées a donné des moyennes de groupe de 57 % pour la lecture labiale seule, et de 74 % lorsque l'audition était ajoutée. De même, 20 % des élèves comprenaient plus de 90 % des phrases qui leur étaient présentées dans la situation combinée.

L'évaluation d'une entrevue en conversation gestuelle a indiqué que 62 % des sujets n'étaient pas habitués à la langue des signes. "Sur les sujets restants qui connaissaient la langue gestuelle, 9 % pouvaient soutenir une conversation en anglais par signes, et 13 % le pouvaient en LSA". (p. 12)

Les élèves ont été soumis à une batterie de tests pour évaluer leurs capacités de lecture, d'écriture et de langue parlée. Bien que les données démographiques pour les élèves sourds de 16 à 18 ans aux États-Unis rapportent des niveaux de lecture moyens de la 3e à la 4e année (Schildroth et Karchmer, 1986; Trybus et Karchmer, 1977), le niveau moyen de lecture de ces sujets était du niveau de 8e année. De même, 30 % lisaient au niveau de la 10e année ou au-dessus, 15 % seulement se situant en-dessous du niveau de la 3e année. En écriture, 75 % des élèves affichaient des résultats supérieurs à 75 % lors de l'évaluation de leur aptitude à produire des structures syntaxiquement correctes au niveau de la phrase. Au niveau du texte, 43 % des compositions des élèves " ... étaient classées comme bonnes, très bonnes ou supérieures, ce qui indiquait une bonne organisation topicale, une

organisation logique des idées, des erreurs mécaniques minimes et, dans certaines rédactions, une imagination et une originalité considérables" (p. 25).

Les résultats de l'évaluation de la langue parlée indiquaient que "ces sujets ont des aptitudes linguistiques bien développées. Quatre-vingt huit pour cent affichent une compétence en langue parlée indiquée par une entrevue de compétence linguistique et leur discours est hautement intelligible... ces sujets ont une aptitude verbale qui se situe dans la moyenne par comparaison aux adolescents dont l'audition est normale" (p. 41).

Les élèves examinés dans l'étude de Geers et Moog (1987) avaient été choisis spécifiquement par les chercheurs et représentaient seulement un faible pourcentage de la population étudiante sourde; c'est-à-dire que "le statut socio-économique des familles de ces sujets était généralement supérieur à la moyenne. Soixante pour cent des familles avaient des revenus dépassant 35 000 $, ce qui plaçait ces sujets au milieu de la classe moyenne supérieure. Soixante pour cent des sujets avaient au moins un parent qui avait terminé des études postsecondaires et 75 % des familles au moins un parent qui avait fait des études postsecondaires. Tous les enfants avaient au moins un parent qui avait terminé ses études secondaires" (p. 32).

Les résultats ne sont donc pas surprenants, étant donné l'importance des recherches qui indiquent que le rendement scolaire est lié au statut socio-économique (Brasel et Quigley, 1977; Ogden, 1979; Trybus, 1980). Trybus identifie le revenu familial comme venant immédiatement après le niveau d'audition à titre d'influence sur le niveau de compréhension de la lecture (ou autre aptitude scolaire) chez l'enfant sourd.

> Nous avons trouvé que le revenu familial est lié au type d'école où l'enfant sourd est placé; à la façon dont il utilise une prothèse auditive et au type de prothèse dont il s'agit; à la probabilité que l'enfant sourd a bénéficié d'une expérience préscolaire; et à l'intelligibilité évaluée de la parole de l'enfant. On présume qu'à cause de tous ces liens (et d'autres liens similaires), le niveau de revenu familial a un rapport marqué avec l'aptitude à la lecture. Le rapport entre le revenu familial et l'aptitude à la lecture est presque exactement linéaire. (1980, p. 216)

Comme le notent Geers et Moog, "les données rapportées dans ce projet devraient aider à se fixer des attentes réalistes pour les enfants dont les caractérisques sont semblables à celles des sujets qui constituaient cet échantillon" (1987, p. 42). Les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population sourde d'âge scolaire, qui est constituée d'élèves de tous les niveaux socio-économiques. De même, plus de 30 % des élèves sourds aux États-Unis (Moores, 1987) sont des membres de groupes minoritaires sans emploi et/ou sous-employés traditionnellement surreprésentés dans les

plus basses couches socio-économiques, notamment les Noirs, 18 %; les Hispanophones, 10 %; les personnes sourdes, 5 à 10 %; et les Autochtones, 1 %.

Les résultats des recherches passées en revue dans ce chapitre sont significatifs lorsqu'on considère les avantages des enfants dont les parents entendent. Les milieux socio-économiques des parents qui entendent sont supérieurs à ceux des parents sourds (Moores, 1987; Rodda et Grove, 1987). "En fait, être sourd, c'est présenter un risque considérable d'être défavorisé socialement et économiquement" (Rodda et Grove, 1987, p. 84).

Bien que les programmes d'intervention précoce se soient développés de façon appréciable au cours des deux dernières décennies, à l'époque où une grande partie des recherches initiales ont été effectuées, les enfants sourds de parents qui entendent recevaient plus fréquemment une formation préscolaire et des répétitions particulières (Moores, 1987). Dans l'étude de Meadow (1968), 82 % des enfants sourds de parents qui entendent étaient inscrits à une école préscolaire, par comparaison avec 40 % des enfants sourds de parents sourds.

Cependant, les preuves indiquent que les enfants sourds de parents sourds affichent des résultats supérieurs en langue, rendement scolaire et développement social. Les résultats semblent indiquer qu'il faut considérer la langue gestuelle comme un moyen d'acquérir la langue majoritaire pour les enfants sourds de parents entendants qui, jusqu'ici, n'ont pas atteint des niveaux de développement de la langue majoritaire ni des résultats scolaires correspondant à leur potentiel.

III - L'ACQUISITION DES STRUCTURES FONDAMENTALES PAR LES ENFANTS SOURDS DE PARENTS SOURDS

Les études sur l'imitation du langage ont indiqué des similitudes dans le processus d'acquisition linguistique des enfants sourds de parents sourds (ESPS) et des enfants qui entendent. Hoffmeister, Moores et Ellenberger (1975) ont rapporté que les imitations de phrases gestuelles par les enfants sourds sont caractérisées par une simplification ou une restructuration lorsque les phrases dépassent les capacités linguistiques des enfants, caractéristique qui a également été observée chez les enfants qui entendent (cf. Slobin et Welsh, 1973).

Les recherches sur les ESPS qui apprennent la Langue des signes américains (LSA) indiquent que le processus d'acquisition linguistique des ESPS correspond à la façon dont les enfants qui entendent apprennent une langue parlée et suit les mêmes étapes de développement (Ashbrook, 1977; Bellugi et Klima, 1972, 1979; Boyes-Braem, 1973; Collins-Ahlgren, 1975; Hoffmeister, 1978a, 1978b, 1978c; Newport et Meier, 1985; Wilbur et Jones, 1974). Des résultats semblables ont été obtenus en France (Rondal, 1978; Rondal et Bredart, 1982) et en Italie (Caselli, Ossella et Volterra, 1983).

Les études sur l'acquisition démontrent que les langues gestuelles sont gouvernées par des règles et sont en fait des langues véritables qui présentent des similitudes l'une avec l'autre et avec les langues parlées, et qu'elles sont acquises suivant une séquence de développement naturelle. C'est ainsi que les recherches décrites dans ce chapitre confirment la position que c'est la langue utilisée par les ESPS qui a facilité chez eux un développement intellectuel, scolaire et psychologique supérieur à celui des enfants sourds de parents qui entendent (ESPE).

Acquisition sémantique

Bellugi et Klima (1972), Ashbrook (1977) et Hoffmeister (1978a) ont rapporté que l'ensemble complet des relations sémantiques exprimées par les ESPS utilisant la LSA est le même que celui qu'utilisent les enfants qui entendent. Ces résultats ont été confirmés par Petitto et Charron (1987) dans leur étude de l'acquisition de la LSA par un ESPS et de l'acquisition de la LSQ (Langue des signes québécois) par des jumeaux ESPS sourds. Les enfants ont été enregistrés sur bande magnétoscopique tous les mois entre l'âge de 9 et 30 mois, et leur compréhension et production de signes a été étudiée avec des tests spécifiques. On peut résumer ainsi les résultats de la recherche : 1) Les enfants sourds qui apprenaient les deux langues gestuelles avaient des vocabulaires très semblables; les différences entre les langues gestuelles n'avaient pas d'importance. 2) Le vocabulaire des enfants sourds était semblable à celui des enfants entendants et il apparaissait à des moments similaires dans le temps (pas d'avantages au niveau de l'âge et du rythme, pas

d'effets d'iconicité/transparence). 3) Il y avait une distinction frappante entre les gestes et les mots/signes depuis le début; l'utilisation des mots/signes par les enfants sourds et les enfants entendants ne franchissait pas les frontières des différents types de mots/signes, bien que les gestes le fassent toujours (p. 8).

Ellenberger et Stayaert (1978) ont poursuivi les recherches sur le développement sémantique dans leur étude de la représentation de l'action par des enfants de 3:7 à 5:11. Ils ont trouvé les tendances de développement suivantes : 1) une diminution de l'utilisation de la pantomime ou du geste dans les signes pour indiquer l'action; 2) un accroissement de l'utilisation des symboles abstraits et une réduction de l'utilisation de la reconstitution iconique des événements; 3) un passage du rôle d'acteur à celui de narrateur dans la retransmission des histoires; 4) un développement de l'aptitude à établir des référents dans l'espace qui puissent être incorporés dans le signe de l'action; et 5) un accroissement de l'utilisation des signes qui incorporent l'information sur les participants à l'action.

Le premier signe apparaît dans la langue des enfants sourds deux ou trois mois plus tôt que les premiers mots parlés de l'enfant qui entend (Boyes-Braem, 1973; McIntire, 1974, 1977; Wilbur et Jones, 1974). Les enfants qui entendent de parents sourds (EEPS) peuvent aussi produire le premier signe plusieurs mois avant les mots parlés. Il est intéressant de noter que l'apparition des mots parlés chez les EEPS semble compléter le vocabulaire gestuel avec un chevauchement minimal des mots parlés et exprimés par signes (Wilbur et Jones, 1974). Il est évident que les deux vocabulaires sont séparés puisque l'enfant qui entend n'a pas appris les mots parlés qui correspondent aux signes et vice-versa, au moins pas au début.

Dans une autre étude, Schlesinger (1978) a rapporté l'apparition des premiers signes à douze mois avec des tentatives préalables de production de signes à environ dix mois. Bonvillian, Orlansky et Novack (1983) confirment également les preuves qui indiquent un taux de développement accéléré, bien que l'on note de grandes variations du taux de développement au cours des deux premières années. Dans l'étude de Bonvillian, l'accélération du développement a été établi pour la production mais pas pour la compréhension.

Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on discute de l'apparition des premiers signes. La détermination de l'apparition du premier mot/signe présente une difficulté considérable. Ce qui est intelligible aux parents qui connaissent bien l'enfant peut ne pas être jugé intelligible par un observateur de l'extérieur. La base des données étant faible, il faudra faire encore bien d'autres recherches pour confirmer les résultats. Cependant, il est possible que l'apparition précoce des signes soit due à un plus grand contrôle des muscles des mains et des bras par opposition aux muscles du souffle, de la langue et de la cavité orale.

On a également comparé l'importance du vocabulaire chez de jeunes enfants sourds et de jeunes enfants qui entendent. On a rapporté qu'à dix mois, un ESPS utilisait vingt signes (McIntire, 1974). À dix mois, les enfants qui entendent commencent juste à former leurs premiers mots. L'apparition d'expressions de deux signes a également été rapportée par McIntire chez l'enfant sourd de dix mois. Les expressions de deux mots apparaissent généralement entre quatorze et dix-huit mois chez l'enfant qui entend.

Schlesinger et Meadow (1972) ont suivi la progression d'un enfant de parents sourds de l'âge de huit mois à l'âge de vingt-deux mois. À dix-neuf mois, cet enfant avait un vocabulaire de signes de cent mots alors qu'à cet âge, la plupart des enfants qui entendent ont un vocabulaire parlé d'environ cinquante mots (Lenneberg, 1967).

Outre les conclusions précédentes selon lesquelles le développement des relations sémantiques sont parallèles dans l'acquisition de la LSA et de la langue parlée, Ashbrook (1977) a trouvé qu'il n'existait pas de différence dans le type d'expression entre la LSA et les langues parlées. Dans ses expériences, elle a examiné les relations exprimées par une séquence de signes (comme on le ferait avec une séquence de mots parlés) ainsi que les relations exprimées simultanément dans le cadre d'un signe complexe (p. ex. l'agent exprimé par l'accord du verbe avec le point de référence dans l'espace, un signe commençant à ce point et indiquant à la fois l'agent et l'action). Elle a conclu que les deux expressions sont possibles dans la langue des enfants aussi bien que dans la langue adulte. Ces études de l'acquisition sémantique démontrent qu'il n'y a pas de retard linguistique ou intellectuel inhérent à l'apprentissage des signes comme première langue.

Acquisition syntaxique

Les recherches sur l'acquisition syntaxique de la LSA indiquent des parallèles entre l'acquisition de certaines structures syntaxiques en anglais et en langue gestuelle. Lacy (1972a, 1972b) et Ellenberger, Moores et Hoffmeister (1975) ont étudié les étapes initiales du développement de la négation chez les ESPS. Deux formes, le signe de tête négatif et le signe NO (qui semble être dérivé de l'épellation digitale N-O), sont rapportées comme étant les indicateurs initiaux de la négation (Lacy, 1972b). Le signe de tête négatif peut apparaître en même temps que le signe négatif formé par la main, et les DSPS semblent produire les deux négatifs, soit en ordre linéaire, soit simultanément. Plus tard dans le développement, l'utilisation de NO décroît et les signes pour NOT et CAN'T émergent au sein des phrases. Parallèlement à l'acquisition des négations en anglais, la négation CAN'T apparaît en signe avant l'affirmation CAN.

Une étude comparative effectuée par Deuchar (1987) a indiqué que le processus d'incorporation de la négation est semblable en LSA, en Langue des signes français et en Langue des signes britanniques.

Une recherche récente indique que la LSA comprend un ensemble de processus morphologiques élaborés qui tirent profit de la nature visuo-spatiale de la langue (Klima et Bellugi, 1979; Newport et T. Supalla, 1980; Wilbur, 1979). Les processus morphologiques de la LSA ont été jugés similaires à la morphologie de certaines langues parlées, comme le serbo-croate, où les flexions sont importantes (Meier, 1981, 1982).

L'ordre des mots est important dans l'acquisition de la LSA. Dans les rapports initiaux sur l'ordre des mots, Fischer (1973) a trouvé que l'ordre de base sujet-verbe (S-V), verbe-objet (V-O) et sujet-verbe-objet (S-V-O) était utilisé même quand les enfants se servaient de verbes susceptibles de flexions. Hoffmeister (1978b), dans son étude sur l'ordre des mots utilisé par trois ESPS, confirme l'utilisation de l'ordre de base S-V-O dans le développement précoce de la langue signée. Les ordres de base S-V-O, S-V et V-O dominaient les premières structures des enfants, même lorsque l'enfant infléchissait les verbes en fonction du sujet ou de l'objet, ou des deux. Cette recherche a été confirmée par S. Supalla (1986). La stratégie consistant à utiliser un ordre des mots invariant est semblable à celle que l'on trouve dans l'acquisition des langues où les processus de flexion peuvent être utilisés pour fournir une variation de l'ordre des mots. Cependant, l'ordre des mots peut également être utilisé en LSA, dans certains cas, pour marquer des rapports entre les phrases.

C'est ainsi que l'ordre des mots plus invariant des phrases anglaises n'est pas étranger à l'enfant qui apprend la LSA, et la séquence de développement n'est pas très différente de celle de l'enfant entendant qui apprend une langue à flexions importantes comme le serbo-croate. Cet aspect de l'acquisition de la LSA et de son influence sur l'acquisition d'une langue avec un ordre des mots invariant, comme l'anglais, mérite d'être davantage étudié et offre des possibilités intéressantes pour une approche bilingue.

Acquisition de la phonologie

Les recherches qui décrivent l'acquisition des unités phonologiques en LSA se sont essentiellement limitées à l'interaction des traits distinctifs et du contexte dans l'acquisition de la configuration gestuelle. Un modèle basé sur des considérations anatomiques des mains et sur leur séquence de développement moteur a été suggéré par Boyes-Braem (1973). Les configurations gestuelles sont considérées être soit non marquées (configurations de base), soit marquées (des traits ont été ajoutés à la configuration de base). Par exemple, la configuration pour A est considérée non marquée; ses variations sont décrites en termes de doigts dépliés, pouces opposés ou contact avec les pouces.

Il a été démontré que l'interaction des traits distinctifs et du contexte présente une importance critique pour l'acquisition d'une langue parlée. En apprenant les règles de la production phonémique, les enfants qui entendent élaborent des stratégies qui les aident dans le processus. Par exemple, les enfants peuvent ne pas être capables de produire le même phonème dans tous les contextes possibles mais ils peuvent le produire isolément ou dans certains contextes (c.-à-d. consonne initiale versus consonne finale) (Ingram, 1974, 1976). Les distinctions faites dans les langues parlées apparaissent également dans les langues gestuelles. Les configurations gestuelles peuvent être modifiées, suivant le milieu où elles se produisent (c.-à-d. que l'on peut ajuster le mouvement, le lieu et l'orientation). Par exemple, un enfant qui peut produire le signe pour EAT (manger) (configuration 'O' et mouvement vers la bouche) peut ne pas être capable de produire la même configuration dans le signe BUY (acheter) à cause de la différence dans le contact (paume de l'autre main) et le mouvement (mouvement vers l'extérieur).

Deux ESPS italiens, Vanessa de l'âge de 1:3 à 2:3, et Massimo de l'âge de 2:4 à 4:5 ont fait l'objet d'une étude longitudinale (Caselli, Ossella et Volterra, 1983). Les auteurs font remarquer que la situation des adultes sourds n'est pas la même en Italie que dans bien d'autres pays. Les parents sourds ont été éduqués oralement et ont été amenés à croire que le langage gestuel empêcherait leurs enfants d'apprendre la langue parlée. Ils ont donc tendance à utiliser la modalité vocale au lieu des signes avec leurs enfants. Cependant, les parents de Vanessa et Massimo, après quelques encouragements, ont accepté d'utiliser le langage gestuel avec leurs enfants. De plus, les enfants recevaient un apport oral de grands-parents entendants et étaient inscrits à mi-temps dans une école maternelle orale. Ils étaient équipés de prothèses auditives et recevaient une formation acoustique et verbale deux fois par semaine.

Les auteurs sont parvenus aux conclusions suivantes : 1) Il y a un délai temporel entre l'acquisition de la langue gestuelle et de la langue parlée; l'apprentissage de la langue parlée s'effectue plus lentement que celui de la langue gestuelle. 2) L'apprentissage de la langue parlée repose sur l'acquisition préalable de la langue gestuelle et l'utilise comme un soutien nécessaire. 3) L'acquisition bimodale chez les enfants sourds est, naturellement, différente de l'acquisition bimodale chez les enfants qui entendent de parents qui entendent (p. 127).

Pour finir, ils ont déclaré : "En conclusion, les résultats de notre étude linguistique montrent, sans aucun doute, que l'acquisition d'une langue gestuelle depuis la naissance n'empêche pas les enfants sourds d'apprendre la langue orale" (p. 128).

Iconicité

Les résultats de Petitto et Charron (1987), selon lesquels les enfants examinés dans leur étude ne présentaient pas d'avantages dus à l'iconicité ou à la transparence dans le processus d'acquisition, ont également été rapportés par Meier (1982). La séquence d'acquisition des signes chez les enfants sourds n'est pas déterminée par des mécanismes hautement iconiques comme les analogies entre le mouvement directionnel de certains verbes et l'événement décrit; bien plutôt, la séquence d'acquisition est basée sur des principes morphologiques que l'on trouve dans les langues en général. Outre le fait que l'acquisition de la langue gestuelle est parallèle à ce qui se passe chez les enfants qui entendent, les études de Meier et les études de Petitto et Charron permettent de réfuter l'argument qui prétend que les enfants sourds ne devraient pas utiliser de langue gestuelle parce que la nature concrète et iconique de cette dernière empêcherait l'apparition de la pensée abstraite (Rondal, Henrot et Charlier, 1986).

Dans de nombreux rapports sur les langues gestuelles et les langues parlées, l'acquisition tardive de la morphologie des flexions n'a cessé d'intriguer les chercheurs, particulièrement dans le cas d'une langue gestuelle où les propriétés morphologiques du complexe verbal contiennent des informations iconiques sous-jacentes. L'iconicité des signes a conduit certains chercheurs à conclure que certains signes peuvent être analogues dans leur représentation du monde réel. Cette propriété analogique suggère que les signes sont constitués de cadres de mouvements continus et non pas de catégories morphologiques discrètes. Newport et Supalla (1980) suggèrent que les propriétés de mouvement de certaines catégories de signes (classifiants) sont constituées d'éléments discrets. Les éléments discrets du mouvement sont classés dans la catégorie "description mimétique". Les signes mimétiques (paramètres du mouvement) sont typiquement associés aux configurations gestuelles classifiantes. L'acquisition des signes mimétiques semble suivre celle de la morphologie complexe dans les langues parlées.

Classifiants

"La LSA comprend un ensemble relativement important de signes qui sont appelés classifiants. Les linguistes ont trouvé qu'il y a au moins deux types de classifiants : a) les classifiants pour lesquels une configuration gestuelle particulière (avec une orientation particulière de la paume) est utilisée pour représenter un nom et peut indiquer l'emplacement de ce nom et son action, le cas échéant, et b) les classifiants qui illustrent certains traits physiques d'un nom et qui indiquent son emplacement dans l'espace" (Baker et Cokely, 1980, p. 287).

Les classifiants sont linguistiquement complexes et requièrent des informations syntaxiques, sémantiques et phonologiques pour être utilisés de façon appropriée. La relation entre la complexité linguistique et le

cas/l'ordre/l'âge d'acquisition indique que les classifiants seraient plus longs à apprendre que les autres signes. Il est également probable que les classifiants requièrent des stratégies d'acquisition différentes des autres signes, du fait de l'interaction complexe des composantes phonologiques, syntaxiques et sémantiques qui caractérise leur utilisation appropriée.

Kantor (1980) a fait des recherches sur les étapes de développement de l'acquisition des classifiants chez les enfants sourds. Elle en a tiré les conclusions suivantes sur la base du type d'erreur que les enfants faisaient, de leurs performances relatives en réponse à trois tâches différentes et de l'évolution de leurs capacités avec le temps : 1) L'acquisition tardive des classifiants confirme les conclusions de Kegl (1976a, 1976b) et Kegl et Wilbur (1976) selon lesquelles les classifiants constituent un système complexe. 2) Les classifiants ne sont pas acquis à titre d'éléments lexicaux en eux-mêmes mais plutôt comme des processus syntaxiques complexes; ceci est démontré par l'utilisation de classifiants appropriés dans certains environnements et pas dans d'autres. 3) Les classifiants apparaissent à l'âge de trois ans; mais les enfants ne les maîtrisent pas complètement comme un ensemble de règles avant huit ou neuf ans. 4) L'acquisition de segments chez les enfants sourds n'est pas simplement une question d'aptitude croissante à contrôler les doigts plus faibles de la main; bien plutôt, il s'agit d'une interaction complexe des diverses composantes de la langue. 5) Les environnements syntaxiques et phonologiques exercent une influence sur l'acquisition des règles de la LSA qui est semblable à l'effet de l'environnement sur l'acquisition des règles de la langue parlée tel que décrit par Menyuk (1987). 6) La notion de fonction telle que décrite par Ingram (1976) est applicable à l'acquisition des segments en LSA. 7) Le domaine d'application d'une règle s'élargit à mesure que l'enfant grandit d'une façon tout à fait semblable à ce qui se passe chez les enfants qui entendent, tel que décrit par Menyuk (1987). 8) Les premières configurations gestuelles utilisées pour exprimer les classifiants correspondent aux étapes de développement suggérées par Boyes-Braem (1973) et McIntire (1977). 9) L'ordre de l'acquisition des différentes formes correspond à la hiérarchie suggérée par Wilbur et Jones (1974), avec l'ajout de l'orientation.

Hoffmeister (1977, 1978a) a identifié diverses fonctions de la désignation manuelle, (c'est-à-dire le geste qui consiste à montrer du doigt) chez les adultes qui se servent de la LSA, comme le pronom démonstratif dans le système possessif (avec la main B) utilisé comme réflexif (avec la main A) et comme indicateur de pluriel et de référence spécifique. Hoffmeister a remarqué que la DÉSIGNATION MANUELLE (DM), ou geste qui consiste à MONTRER DU DOIGT, formait la base de plusieurs étapes du développement de l'acquisition de la LSA. Il a trouvé que les productions précoces de deux signes sont constituées de deux DM, comme dans "Viens avec moi en bas", exprimé sous forme

de signes tels que DM (la personne à laquelle on s'adresse) DM (soi-même) DM (en bas). Les développements subséquents à l'étape des trois signes comprenaient un signe et deux DM, deux signes et une DM et finalement trois signes sans DM. Hoffmeister a conclu que le geste qui consiste à montrer du doigt fait partie de la séquence de développement de la LSA et que les enfants qui apprennent la LSA utilisent ce geste d'une façon qui est linguistiquement restreinte et fonctionnelle, à la différence du même geste chez les enfants qui entendent. Certaines DM dans l'espace peuvent faire référence à des personnes et à des objets non présents; ceci représente une abstraction linguistique plus grande que le fait de montrer du doigt des objets visiblement présents (voir Wilbur, 1979). Hoffmeister a trouvé une séquence de développement qui suggérait que la désignation concrète précédait la désignation abstraite.

L'importance de l'étude de Hoffmeister sur la compréhension de la langue des enfants peut être démontrée. Wilbur et Jones (1974) ont conclu à tort que les séquences d'un signe représentant un nom suivi par ou précédé par une DM avaient lieu parce que les enfants n'avaient pas l'aptitude linguistique nécessaire pour dire ce qu'ils voulaient dire et choisissaient de montrer du doigt ce qu'ils voulaient désigner. Les DM locatives n'étaient pas séparées des indications de référence à l'objet dans l'analyse de Wilbur et Jones qui ont conclu à tort que les DM ne comptaient pas. Dans une nouvelle analyse des données, basée sur la notion de DM de Hoffmeister, on a trouvé que les premières expressions de deux signes étaient des combinaisons de signes et de DM, et que ces séquences se produisaient au moins un mois plus tôt que l'utilisation de deux signes non directionnels ensemble.

Parmi ceux qui n'utilisent pas les signes, l'opinion populaire voit dans le fait de montrer du doigt un geste fondamental, si fondamental que son utilisation dans le cadre de la LSA a été négligée pendant longtemps et, lorsqu'elle a finalement été reconnue, traitée comme preuve que la LSA était concrète et liée au contexte. Bellugi et Klima (1985) ont remarqué qu'avant de commencer leur étude du système pronominal, ils s'étaient attendus à ce que l'apprentissage de la référence pronominale en LSA se produise tôt et soit facile pour l'enfant. Leurs résultats n'ont pas confirmé cette hypothèse.

Si le geste qui consiste à montrer du doigt était aussi fondamental, iconique et concret qu'on le pense, on ne noterait pas de progression développementale dans son acquisition par les jeunes enfants sourds. Comme on l'a déjà fait remarquer, Hoffmeister a rapporté un certain nombre d'étapes dans le développement de l'utilisation correcte des DM, tout comme l'a fait Petitto (1987a, 1987b) dans son étude de l'utilisation précoce des DM.

Ces recherches confirment le fait que les langues gestuelles ne sont pas simplement des systèmes de gestes qui correspondent mot pour mot à la langue parlée. Elles démontrent également que l'apprentissage des langues gestuelles

offre le même type de stimulation intellectuelle et requiert le même niveau d'aptitude à résoudre les problèmes que l'apprentissage des langues parlées, ce qui s'oppose de nouveau à l'idée que les langues gestuelles sont concrètes et appauvries intellectuellement et font obstacle aux processus intellectuels des enfants qui les apprennent.

Utilisation de l'espace

Lorsqu'une construction a à la fois un objet central et un objet secondaire, ceux-ci sont situés dans un certain type de rapport l'un avec l'autre (c.-à-d. dans, sur, sous, par-dessus, près, au-dessus, devant ou derrière). Ces rapports font partie de ce que T. Supalla (1982) a appelé le "système de grille", l'arrangement des objets dans l'espace. L'acquisition d'une grille spatiale est un autre élément du développement de l'utilisation générale de l'espace à des fins linguistiques en LSA. Schick et Wilbur (1985) ont observé que les enfants peuvent avoir du mal à conserver la grille appropriée lorsqu'ils transforment un prédicat complexe en prédicats séquentiels plus petits.

Les rapports entre les objets eux-mêmes sont également acquis de façon séquentielle. Schick et Wilbur (1985) ont rapporté que "sur" était acquis avant "derrière", lequel était acquis avant "entre". Cet ordre correspond à celui donné par Johnson et Slobin (1979) pour les enfants qui apprennent les locatifs en italien, serbo-croate, turc et anglais. Schick (1985) a également rapporté que l'acquisition de prédicats complexes avec des verbes de mouvement était plus rapide qu'avec des verbes statiques. Elle a spéculé qu'une figure en mouvement dans un rapport figure/sol donne davantage de relief aux objets pour les enfants que lorsque la situation est statique.

"L'utilisation de l'espace donne à un système de signes des dimensions différentes et peut permettre à un individu de communiquer des rapports linguistiques complexes d'une façon relativement simple. En d'autres termes, si nous supposons que la connaissance précède le langage, une langue gestuelle peut exprimer des concepts qui, dans l'anglais américain parlé, ne seraient acquis qu'à un âge relativement tardif" (Moores, 1987, p. 206).

Les rares études qui retracent l'acquisition de la langue gestuelle par des enfants sourds de parents qui entendent indiquent que l'expression orale de l'enfant ne décroît pas lorsque la langue gestuelle est introduite. De même, les auteurs de ces études indiquent que les enfants peuvent abandonner les signes et utiliser la parole lorsqu'un signe n'est pas connu ou lorsqu'ils n'ont pas encore maîtrisé le processus de signes équivalent.

Les résultats essentiels de ces recherches indiquent que les enfants sourds de parents sourds et les enfants sourds de parents qui entendent ont le potentiel nécessaire pour apprendre facilement et naturellement une langue gestuelle lorsqu'ils y sont suffisamment exposés. Hoffmeister et Wilbur (1980) concluent que " ... la langue, lorsqu'elle est présentée

visuellement, peut être acquise facilement et en quantité et qualité égales à la langue présentée de façon audio-orale" (p. 75).

IV - RECHERCHES SUR LES INTERACTIONS ENTRE LES MÈRES ET LES ENFANTS

Dans ce chapitre, nous passons en revue les recherches sur les interactions entre la mère et l'enfant chez les enfants sourds de parents sourds (ESPS) et les enfants sourds de parents qui entendent (ESPE), et nous comparons les résultats avec les tendances caractéristiques des interactions des enfants qui entendent avec leurs parents qui entendent. Les mères de chaque groupe utilisent un parler enfantin lorsqu'elles communiquent avec leurs enfants.

Les publications sur le parler enfantin indiquent qu'il est sensiblement différent de la langue utilisée avec les adultes. Ferguson (1977) identifie trois processus associés à la langue utilisée pour communiquer avec les enfants : 1) processus simplifiés; 2) processus de clarification; et 3) processus d'expression et d'identification. Les publications suggèrent également que les regards, les gestes et les changements de partenaire (chacun son tour) sont incorporés aux premières interactions. En outre, la conversation de la mère se limite pour commencer à "ici et maintenant", et porte sur les personnes et les objets qui sont présents dans l'environnement immédiat. Ces caractéristiques sont également utilisées par les autres adultes et enfants qui communiquent avec l'enfant.

Enfants sourds de mères sourdes

Comme le montrent les recherches décrites ci-dessous, les mères sourdes d'enfants sourds et les mères qui entendent d'enfants qui entendent se servent d'un langage enfantin pour créer des environnements linguistiques similaires; cependant, les mères sourdes ont tendance à utiliser des formes de communication gestuelles et orales. D'autres processus sont également employés par les deux types de mères.

Maestas y Moores (1980) a étudié trois mères sourdes avec des bébés de un à six mois. Elles ont été enregistrées chez elles au magnétoscope à des intervalles d'un mois, à six reprises au moins, alors qu'elles baignaient les enfants, leur donnaient à manger ou jouaient avec eux. Les bandes magnétiques ont été analysées au niveau des modes de communication et des fonctions pragmatiques et des interactions entre les deux, ainsi que des similitudes qui pouvaient exister entre les mères.

Les résultats ont montré que les mères sourdes qui communiquaient avec leurs bébés présentaient les mêmes caractéristiques linguistiques que celles que décrivent les publications sur les mères qui entendent. Les modes de communication variaient suivant le type d'interaction, avec recours à la communication orale, gestuelle ou à une combinaison de modes. Comme avec les mères entendantes, les mères sourdes ajustaient leur apport aux capacités du bébé. Moores a également trouvé un enfant, âgé de vingt-quatre jours, qui synchronisait les mouvements des doigts avec les signes de la mère. (Papousek & Papousek, 1977, ont trouvé que les parents répondaient aux mouvements des

mains de bébés âgés de deux semaines comme s'il s'agissait de formes de communication.)

Kantor (1982) a étudié les communications entre deux mères sourdes et leurs enfants sourds, âgés de douze à vingt mois. Les sujets ont été enregistrés chez eux sur bande magnétoscopique pendant des périodes d'une heure alors que les mères jouaient avec les enfants ou leur donnaient à manger. Un total de vingt-huit sessions ont ainsi été enregistrées et transcrites. Kantor a trouvé que la stratégie utilisée par les deux mères consistait à parler des objets qui étaient présents alors que les premiers mots apparaissaient et que ce comportement se faisait plus rare avec le temps et était remplacé par une DÉSIGNATION MANUELLE (montrer du doigt) des objets et l'énoncé des verbes. Il y avait une progression graduelle vers la modulation verbale qui augmentait en complexité. Les deux mères limitaient leur production linguistique aux aptitudes de réception linguistique de leur enfant, rapprochant là aussi leurs interactions de celles des mères et enfants qui entendent.

Enfants sourds de mères qui entendent

"Le groupe désavantagé a toujours été celui des enfants sourds de parents qui entendent. Ils n'ont pas l'avantage de bénéficier d'un processus de communication simple et clair" (Moores, 1987, p. 197).

Greenberg (1980) a examiné les modes de communication utilisés par vingt-huit mères qui entendent avec leurs enfants sourds âgés de 3:0 à 5:6. Les sujets étaient divisés en deux groupes : les familles qui utilisaient la communication orale exclusivement et celles qui utilisaient une combinaison d'anglais signé et de langue parlée. L'échantillon était de nouveau divisé en niveaux d'aptitude à la communication au sein de chaque méthode. Chaque dyade mère-enfant a été observée en situation de laboratoire pendant deux périodes : une période d'enseignement de cinq minutes et une période de jeu - séparation de quinze minutes. Greenberg a trouvé que la durée et la complexité des interactions entre les mères et les enfants étaient influencées par le mode de communication. Les mères et les enfants formés oralement avaient des interactions plus courtes et moins complexes que les mères et les enfants qui utilisaient une combinaison d'anglais signé et de langue parlée. En outre, les mères suscitaient moins de coopération de la part de leurs enfants formés oralement que celles qui avaient recours à la communication simultanée. Greenberg a remarqué qu'une interaction positive entre la mère et l'enfant est importante dans le rapport entre l'interaction sociale et une communication plus sophistiquée.

Greenberg (1983) a également procédé à une étude d'enfants sourds d'âge préscolaire (de 3:0 à 5:6) qu'il avait divisés par mode de communication. Vingt-huit couples mère-enfant ont été observés pendant des activités de jeu libre et des périodes d'instruction pendant un total de vingt minutes, et ont

été évalués au niveau de l'aptitude à la communication, des secteurs de communication fonctionnelle et de l'interaction sociale. Les résultats ont indiqué que les dyades qui pratiquaient la communication simultanée avaient un niveau d'aptitude à la communication plus élevé que les couples oraux. Les enfants qui pratiquaient la communication simultanée avaient un niveau plus élevé d'expression spontanée, affichaient des comportements sociaux plus positifs et produisaient des énoncés plus complexes. Parmi les membres du groupe de communication élevée, les couples qui pratiquaient la communication simultanée affichaient des résultats plus élevés que les couples oraux dans toutes les mesures à l'exception de la quantité totale de temps de communication. Dans le groupe de communication faible, les couples qui pratiquaient la communication simultanée dépassaient les couples oraux dans tous les domaines.

Swisher (1984) a examiné la communication simultanée (anglais parlé et anglais signé) des mères qui entendent avec leurs enfants sourds. Six mères, qui avaient utilisé la communication simultanée pendant au moins deux ans, ont été enregistrées au magnétoscope chez elles avec leurs enfants âgés de 4:6 à 6 ans. Cela a révélé que les mères supprimaient en moyenne 40,5 % des signes de leurs discours. Comme le fait remarquer l'auteur, la mère doit avoir conscience des différences entre les deux systèmes ainsi qu'avec sa propre façon d'utiliser les signes. Il y a aussi des variations dans l'urgence et la complexité des messages que les mères ont besoin de communiquer et dans l'aptitude des mères à exprimer des concepts au moyen d'un système de signes qui peut leur être étranger.

> L'une des causes de préoccupation est que, pour la mère moyenne, la nécessité d'utiliser une langue gestuelle risque en elle-même de restreindre la communication en l'amenant à éliminer certaines parties du discours. Ceci peut se produire soit parce qu'elle ne connaît pas les signes de tous les mots du discours soit parce que la phrase semble trop longue et compliquée à traduire. Si la mère prend l'habitude de moins communiquer, l'enfant non seulement ne bénéficiera pas de l'expression complète des données d'entrée comme on l'a vu, mais ne disposera également que d'un corpus réduit (p. 81).

Cependant, la question non résolue est que l'enfant recevrait également des messages incomplets si les choses n'étaient exprimées que par la parole (Hoffmeister, en cours).

Schlesinger et Meadow (1972) ont observé les interactions entre mère et enfant chez quarante enfants sourds et vingt enfants entendants âgés de 2:6 à 4 ans. Ils ont trouvé que les mères entendantes des enfants sourds étaient, dans l'ensemble, plus autoritaires, plus importunes, plus rigides et plus critiques. Dans le cadre de leur étude, ils ont également rapporté que 75 % des enfants sourds formés oralement avaient un âge linguistique moyen

inférieur de plus d'un an à leur âge chronologique (âge chronologique moyen, 3:8; âge linguistique moyen, 2:4). Cependant, lorsqu'il y avait communication naturelle positive, on ne notait pas de différence notable entre les enfants sourds des parents entendants et les enfants entendants des parents entendants. Cette étude montre que la communication est la clé du développement psycho-social/ affectif de l'enfant.

Comparaisons

Meadow, Greenberg, Erting et Carmichael (1981) ont étudié les interactions sociales et les aptitudes à la communication dans quatre groupes de dyades mère-enfant : enfants sourds de mères entendantes qui utilisaient la communication simultanée; enfants sourds de mères entendantes qui utilisaient la communication orale; enfants sourds de mères sourdes; et enfants entendants de mères entendantes. Chaque dyade a été enregistrée au magnétoscope pendant les repas et pendant des périodes de jeu. Les résultats ont montré une similarité frappante entre les enfants sourds des mères sourdes et les enfants entendants des mères entendantes. Leurs interactions étaient "élaborées, complexes, étendues et amorcées par les enfants" (p. 465). Ces enfants étaient capables de parler d'objets qui n'étaient pas présents ainsi que d'eux-mêmes et de leurs mères. Par contre, les enfants sourds de mères entendantes "posaient moins de questions, faisaient moins référence à eux-mêmes, répondaient moins aux sollicitations, faisaient davantage référence aux objets et imitaient davantage leur mère... [Ils] avaient tendance à moins communiquer spontanément et à moins répondre aux demandes de leur mère" (pp. 462, 464).

Les résultats de ces recherches, ajoutés aux résultats des études sur l'utilisation des gestes résumées précédemment, suggèrent un continuum d'interactions mère-enfant chez les enfants sourds et leurs parents qui dépend du niveau d'utilisation des gestes et de la communication gestuelle dans les situations de communication. Le continuum va de l'interaction entre les parents sourds et les enfants sourds à celle des parents entendants qui pratiquent la communication simultanée avec leurs enfants sourds, à celle des parents qui se servent de la langue parlée et des gestes, à celle de ceux qui se limitent à la langue parlée.

Le premier défi à relever consiste donc à aider les parents qui entendent à établir une communication efficace avec leurs enfants sourds dès que possible. Il ne fait pas de doute que, dans la majorité des cas, cet objectif ne peut pas être atteint si l'on utilise exclusivement les moyens de communication audio-oraux. Certains éducateurs se sont opposés à l'utilisation de la communication gestuelle par les parents qui entendent sous prétexte que la Langue des signes américains est un système complexe avec un vocabulaire et une structure qui présentent des différences évidentes avec l'anglais parlé. Leur argument est que, si

les parents ne sont pas capables de maîtriser complètement la LSA en une très courte période de temps, ils ne devraient utiliser aucune forme de communication gestuelle avec leurs enfants sourds. Il n'existe pas de raison théorique ni pratique à l'appui de cette position. En fait, la nature des registres du parler enfantin et les rapports particuliers entre la LSA et l'anglais signé suggèrent que les parents qui entendent peuvent se servir presque immédiatement de la communication gestuelle comme d'un outil efficace (Moores, 1987, p. 197).

V - QUESTIONS RELATIVES À L'ÉDUCATION EN LANGAGE GESTUEL

Greenberg (1983) déclare que les parents qui ont une attitude positive et sont à l'aise pour communiquer avec leurs enfants créent un environnement où l'enfant sourd se sent capable. Ce sentiment positif incite l'enfant au jeu et à l'exploration, ce qui accroît ses échanges avec l'environnement et favorise par là même le développement normal de la connaissance. Cependant, certains facteurs étiologiques et la quantité de l'apport linguistique jouent également un rôle notable dans le développement de l'aptitude à la connaissance. (L'étude des enfants qui présentent des handicaps qui affectent leurs aptitudes intellectuelles n'entrant pas dans le cadre de ce projet, nous nous limiterons au problème linguistique.)

Lorsqu'un diagnostic de surdité est posé sur un enfant, les parents doivent à tout prix établir un système de communication aussi rapidement que possible. Ce chapitre analyse les publications sur les options dont disposent les parents et examine les recherches sur les questions relatives à l'éducation en langage gestuel.

La position oraliste

Un des arguments en faveur de l'approche orale est que les enfants devraient être exposés exclusivement à la langue orale pour éviter toute inhibition dans l'usage de la parole que pourrait provoquer la possibilité d'utiliser les signes. Cependant, les études mentionnées précédemment n'ont pas conclu que la production et la réception de la parole se trouvaient être à risque, et Dumont (1978) a indiqué que le recours à la langue gestuelle n'empêchait pas ses sujets sourds d'apprendre la langue parlée et écrite.

On sait que six des huit études citées par Musselman, Lindsay et Wilson (1988) comme donnant lieu à des résultats mixtes relativement à la langue parlée des enfants qui utilisent les signes ont trouvé une aptitude à la langue parlée <u>égale</u> chez les deux groupes d'enfants -- communication orale et gestuelle (cf. Moores, 1987). De plus, dans l'étude de Greenberg (1980) citée par Musselman et al. comme concluant que les enfants des mères orales étaient avantagés, Greenberg a accompagné ses résultats de réserves qui n'ont pas été rapportées par Musselman et al. Dans une correspondance personnelle, Greenberg a indiqué que le milieu économique des mères et des enfants oraux était beaucoup plus élevé que celui des mères qui communiquaient par signes avec leurs enfants et a indiqué que les résultats étaient influencés par cette différence.

On risque des problèmes si l'on attend avant d'utiliser la langue gestuelle avec les enfants sourds pour lesquels une langue visuelle finira par être jugée nécessaire. La langue, qu'il s'agisse de l'anglais ou de la LSA (ou de toute autre langue gestuelle ou majoritaire), doit être établie tôt dans la vie de l'enfant pour lui donner les outils du processus d'attachement

(Freeman, Carbin et Boese, 1981). Cette question devient particulièrement cruciale lorsque l'on réalise que 95 % des enfants nés avec une perte auditive sont nés de parents qui entendent. En outre,

> ... l'exposition précoce à un langage gestuel permet aux processus normaux de maturation qui prennent place dans le cerveau de se développer comme prévu... [les enfants habitués à la langue gestuelle dès le début] franchissent également comme prévu toutes les grandes étapes intellectuelles... De plus, ces enfants apprennent facilement à épeler et à lire la langue parlée majoritaire cible... Il est important de noter que ces enfants montrent habituellement d'excellentes aptitudes à l'acquisition de la langue orale parce qu'ils possèdent à fond la base intellectuelle et linguistique sur laquelle "calquer" l'acquisition de la langue orale. C'est-à-dire qu'ils peuvent aborder l'apprentissage de la langue orale avec les mêmes aptitudes intellectuelles/linguistiques que celles qu'utilisent les enfants qui entendent dans un contexte bilingue typique. (Petitto, correspondance personnelle.)

Preisler (1983) a procédé à une étude descriptive des méthodes de communication utilisées par quinze enfants d'âge préscolaire en Suède. On avait recommandé à tous les parents des enfants de cette étude, après diagnostic de surdité, de leur dispenser une formation uniquement orale. Cinq des parents n'avaient pas suivi ce conseil et avaient offert aux enfants un accès précoce à la langue gestuelle. Des enregistrements en magnétoscope ont été effectués une fois par mois dans un jardin d'enfants pour enfants sourds et entendants, et accompagnés d'observations directes. L'étude était longitudinale, les enfants étant suivis individuellement pendant 0,5 à 2 ans. L'analyse a révélé des différences dans la façon de communiquer des enfants exposés tôt aux signes (ETS) et des enfants exposés tard aux signes (EtS). Le degré d'attention envers les partenaires dans les dialogues et les activités conjointes était plus élevé chez les ETS que chez les EtS. Les ETS modifiaient leur mode de communication pour l'adapter à celui de leurs partenaires, alors que les EtS ne le faisaient pas.

> Les enfants qui avaient été exposés tôt aux signes avaient tous été élevés dans un environnement où la communication avait été facilement accessible. Les enfants étaient encouragés à participer. Ils avaient l'habitude de comprendre ce que leurs parents leur disaient et d'être compris... Pendant toute leur enfance, ces enfants avaient appris les règles de la communication dans les échanges sociaux. Ces connaissances étaient évidentes dans la façon dont ils communiquaient avec les autres enfants. (p. 215.)

Cette étude montre que les enfants qui sont exposés tôt à la langue gestuelle ont un avantage marqué en ce qui concerne les règles des échanges sociaux. Elle indique également que les parents peuvent apprendre à

communiquer efficacement par signes avec leurs enfants sourds, même pendant la période traditionnelle de chagrin qui suit la découverte de la surdité de l'enfant.

D'autres études ont cherché à déterminer les effets de la formation orale sur la communication des enfants à l'école. Beaucoup de chercheurs ont rapporté qu'en dépit de programmes strictement oraux, les enfants développent des systèmes visuo-gestuels de communication entre eux. Tervoort (1967) a rapporté que les enfants sourds formés oralement, lorsqu'ils étaient en présence d'autres enfants sourds, avaient recours aux gestes, et ceci avec une facilité et une aise qui contrastaient vivement avec leurs efforts de communication avec les enfants entendants.

Goldin-Meadow et Feldman (1975) ont étudié quatre enfants sourds âgés de quatorze mois à quatre ans. Chacun de ces enfants formés oralement avait élaboré un système de gestes idiosyncratique. (Ces études rappellent quelque peu une section subséquente où nous examinons le phénomène de l'incorporation des caractéristiques de la LSA dans la langue gestuelle des enfants qui n'ont pas accès à la LSA.)

La communication simultanée

Si les enfants ne présentent qu'une interférence minimale à la réception de la langue parlée, ils n'ont pas nécessairement besoin de langue visuelle. Mais on reconnaît généralement que, pour les enfants qui présentent une perte auditive plus grave, l'apprentissage et l'utilisation d'une langue gestuelle est le moyen de compenser l'interférence que constitue cette perte auditive (Jordan, Gustason et Rosen, 1979). Dans la majorité des pays du monde, la forme que prend cette compensation est la communication simultanée (CS) dans la langue parlée majoritaire et une forme gestuelle inventée de la langue parlée majoritaire.

La décision des spécialistes de combiner un langage gestuel avec une langue parlée a donné lieu à une modification de la forme gestuelle pour tenter de représenter la forme parlée. Des systèmes artificiels (p. ex. SE, SEE I, SEE II) ont été créés pour être utilisés en classe. Ces systèmes (que l'on désignera par l'expression générique d'anglais signé à moins d'indication contraire dans les études examinées) ont été créés pour tenter de représenter visuellement les morphèmes de l'anglais. Des formes flexionnelles linéaires ont été créées selon les besoins et les signes ont été choisis sur la base du son, de l'orthographe et de la signification. La correspondance entre ces formes et l'anglais va de l'utilisation du lexique de base de la LSA, comme dans le SE (Bornstein, Hamilton, Saulnier et Roy, 1975) à un appariement morphème-par-morphème basé sur la production orale de l'anglais, comme dans le SEE I (Anthony, 1971) et, dans une certaine mesure, le SEE II (Gustason, Pfetzing et Zawolkow, 1972).

> Parmi ces systèmes, le SEE I et le SEE II sont les plus courants aujourd'hui dans les programmes qui souscrivent au principe de la Communication totale. Ce qui est le plus utilisé, cependant, c'est une méthode non standardisée, la communication simultanée de l'anglais signé qui s'est développée à l'issue des efforts des enseignants qui ont appris plus tard la langue gestuelle et ont essayé d'utiliser les deux en même temps, en une approche "globale". Cela signifie que la plupart des enfants sourds des programmes de communication totale reçoivent un enseignement en anglais dont la portion parlée est déformée par l'utilisation simultanée de signes, ce qui reste toujours incomplet et incohérent. (Lou, 1989, p. 932.) (Les résultats des recherches qui confirment l'hypothèse de Lou sont présentés dans une section subséquente de ce chapitre.)

Plusieurs études ont comparé la performance des enfants formés dans les programmes de Communication totale (CT) avec celle des enfants des programmes oraux. Vingt élèves sourds du palier secondaire de l'Arizona School for the Deaf and Blind ont obtenu des résultats nettement supérieurs à la réception de la communication simultanée (CS) qu'à la méthode Rochester (langage digital) ou aux informations audio-orales (Klopping, 1972), et les résultats de la méthode Rochester étaient nettement supérieurs à ceux de la méthode audio-orale.

White et Stevenson (1975) ont testé la compréhension de quarante-cinq élèves d'une école de CT au Maryland et de trente-six élèves d'une école orale au Michigan. Ils ont utilisé la communication exclusivement gestuelle, la communication simultanée et la langue orale et trouvé que tous les élèves, quel que soit leur programme, obtenaient des résultats inférieurs à 50 % à la réception orale seulement. Les résultats de la communication uniquement gestuelle et de la communication simultanée étaient plus élevés. Il n'y avait pas de différence notable entre la communication uniquement gestuelle et la communication simultanée. Les auteurs ont conclu : " ... les preuves réussissent à peine à indiquer que les sujets obtiennent des résultats nettement supérieurs lorsqu'ils reçoivent une présentation uniquement orale que lorsqu'ils devinent... Ces résultats indiquent que si l'on a uniquement recours à la méthode orale pour éduquer des élèves sourds d'intelligence moyenne et supérieure, l'information assimilée sera notablement inférieure à ce qu'ils sont capables de recevoir" (p. 56).

Montgomery et Lines (1976), et Moores, Weiss et Goodwin (1978) ont obtenu des résultats semblables. Chaque étude a conclu que la compréhension des enfants sourds augmentait lorsque les signes, la lecture labiale et l'orthographe digitale (épeler avec les doigts) étaient ajoutés à l'apport oral. Comme l'étude de Klopping (1972), ces études indiquaient que la

réception des signes était nettement supérieure à la réception du langage digital.

Lenning (1974) (tel que rapporté dans Preisler, 1983) a étudié l'aptitude à la communication d'enfants de cinq ans utilisant la communication orale et gestuelle et a trouvé que les enfants qui utilisaient la communication gestuelle pouvaient donner plus d'informations à un camarade sur deux films qu'ils avaient regardés que ne le pouvaient les enfants "oraux". Les enfants qui utilisaient les signes étaient également mieux compris de leurs camarades.

Ces études d'enfants trouvent leur contrepartie dans les études des adultes sourds. Grove, O'Sullivan et Rodda (1979) ont élaboré un test de communication qui comprenait cent vingt messages variant en difficulté des structures sémantiques simples aux structures complexes. Le test a été administré, dans le mode de communication préféré des sujets, à des adultes sourds britanniques âgés de seize à vingt et un ans. Tous les sujets ont obtenu des résultats nettement supérieurs lorsque les messages étaient présentés en CS que lorsqu'ils étaient présentés oralement. Cette différence demeurait, de la structure la plus simple à la structure la plus complex.

Un accroissement de la compréhension avec la communication simultanée a également été noté par Caccamise et Blaisdell (1977), et Johnson (1976) avec des élèves du National Technical Institute for the Deaf.

Les études décrites ci-dessus ont démontré la supériorité de la forme gestuelle sur l'éducation uniquement orale des enfants sourds et ont fourni le soutien nécessaire à l'implantation ferme d'une "philosophie" ou "méthodologie" de CT dans les écoles et les programmes pour enfants sourds du monde entier. En 1979, presque 90 % des écoles et des programmes pour enfants sourds des États-Unis utilisaient une forme quelconque de communication visuelle en classe (Jordan, Gustason et Rosen, 1979).

Comme les enfants sourds avaient enfin accès à une plus grande portion de la sémantique nécessaire pour comprendre l'information présentée, on a cru qu'ils étaient devenus meilleurs en anglais. Cette conclusion n'est peut-être pas entièrement exacte. Bien que les enfants sourds des programmes de CT aient maintenant accès à un contenu infiniment supérieur à ce qu'il était auparavant, ils ne sont toujours pas exposés à une langue sophistiquée cohérente qui les invite à passer à des niveaux de langage abstraits et plus élevés (Johnson, Liddell et Erting, 1989). "Bien que l'anglais codé gestuellement ait en grande partie remplacé l'oralisme comme le moyen le plus courant d'éduquer les élèves sourds, il ne réussit pas mieux que l'oralisme à transformer l'enfant sourd d'intelligence moyenne en utilisateur naturel ou presque naturel de l'anglais" (Rudser, 1988, p. 106).

Cependant, le mouvement de la Communication totale a probablement été un pont nécessaire et a facilité la transition entre la position orale d'il y a

plusieurs décennies et le climat actuel où l'on envisage d'utiliser le langage gestuel dans la classe.

Efficacité de la communication simultanée

Un certain nombre de chercheurs ont remis en question l'efficacité de la communication simultanée.

Les langues parlées, comme l'anglais, dépendent de l'ordre des unités lexicales pour indiquer le rôle des noms dans les phrases. Elles ne partagent pas la riche morphologie d'une langue gestuelle comme la LSA. Bien que l'anglais puisse avoir certaines propriétés morpho-syntaxiques (p. ex. les flexions des verbes et certaines règles dérivationnelles), en général, la langue a des mots et des indicateurs distincts pour marquer leur rôle dans la phrase. L'anglais dépend d'un courant de sons linéaires alors que la LSA dépend d'un courant séquentiel de rapports, de formes et de mouvements visuels.

L'idée que la LSA et l'anglais parlé se trouvent sur le même continuum de formes et d'utilisations linguistiques semble être incorrecte (Stokoe 1970; Woodward, 1972). Il semble plus approprié de dire que le continuum montre une langue gestuelle à l'une de ses extrémités et les systèmes artificiels à l'autre (Reagan, 1986; Wilbur, 1987).

On a également remis en question l'efficacité de l'utilisation d'une langue gestuelle basée sur une langue parlée dans certains pays européens. Au Danemark, par exemple, les enseignants des enfants sourds ont choisi de ne pas modifier le système gestuel basé sur le danois parlé utilisé dans les écoles (Hansen, 1975). Cependant, une combinaison de danois parlé et d'une forme de danois codé gestuellement (similaire à l'anglais signé) peut être utilisée dans la conversation, en fonction de l'aptitude de celui ou de celle qui utilise les signes et du degré d'audition de celui ou de celle qui parle ou qui utilise les signes.

Hansen (1975), tentant de déterminer s'il était possible de modifier la langue des signes danois pour la rendre conforme au danois parlé, a institué un projet qui avait pour but de répondre à la question suivante : Pourquoi est-il plus facile pour une personne sourde que pour une personne qui entend de produire simultanément des signes et un discours? Les résultats de ce projet indiquent que la connaissance des règles associées à la modalité visuelle (p. ex. lieu, redondance, utilisation de la mémoire spatiale et rappel spatial) semble aider la personne sourde à produire l'information appropriée gestuellement tout en produisant la même information oralement. Hansen a conclu que les entendants qui tentent cette présentation simultanée ne sont pas compris par la personne sourde d'intelligence moyenne parce qu'ils ne produisent pas les détails syntaxiques importants dans le mode visuel.

Ces résultats, tout comme les résultats de l'étude sur la communication simultanée effectuée par Hansen (1980), ont une signification particulièrement

importante pour les parents et les enseignants entendants qui ne sont pas conscients des mécanismes visuels. Hansen (1980) a conclu :

> ... nous avons étudié la communication simultanée et nous avons trouvé que, lorsqu'ils se servent des signes et parlent en même temps, les entendants interprètes ou utilisateurs de signes ne tiennent souvent pas compte de l'intonation et du rythme de la langue parlée. L'intonation et le rythme constituent une partie importante d'un message en langue parlée -- si importante que certains linguistes ont dit qu'environ 30 % de notre compréhension du discours est basée sur cette information. Ce qui était nouveau pour nous était cette "intonation visuelle" dans la langue gestuelle. Cette intonation visuelle était pratiquée de différentes façons mais avait la même fonction : entre autres choses, séparer les énoncés et insister sur les messages et les signes importants. Regarder une personne qui communique par signes sans cette intonation visuelle doit être comme observer une sorte de langue écrite dans l'air sans paragraphes, sans virgules, tirets ni points-virgules, et sans indication de ce qui est important, parce que la plupart des signes sont effectués avec la même intensité. (p. 254)

À propos du processus d'acquisition de la langue du point de vue du danois, Hansen note que les enfants sourds qui sont exposés au danois par signes n'apprennent ni le danois ni la Langue des signes danois. Elle les voit donc comme des "demilingues". Il est important de noter, cependant, que le mode de communication élaboré par les enfants était linguistiquement créatif et correspondait d'une certaine façon à la langue des signes utilisée par les adultes sourds.

Les enseignants et les parents entendants avaient du mal à comprendre cette forme de langue gestuelle et avaient donc de la difficulté à communiquer avec les enfants.

Bergman (1977), à propos de l'utilisation du suédois signé, a déclaré qu'il fallait enseigner plus qu'un appariement de surface entre une forme gestuelle et le suédois parlé aux personnes qui désiraient parvenir à une communication efficace. Afin de communiquer, le producteur et le receveur doivent connaître et comprendre la langue, qu'elle soit gestuelle ou orale. C'est pourquoi, en Suède, on enseigne aux parents le suédois signé et les principes de la Langue des signes suédois.

Johnson, Liddell et Erting (1989) remettent en cause l'utilisation de l'expression "langue gestuelle" pour désigner la modification d'une langue visuelle combinée à un discours (p. 5). Ils soutiennent que cette combinaison n'est pas une langue gestuelle parce que les langues gestuelles sont le résultat d'un processus de développement naturel. Les systèmes de signes créés artificiellement ne se sont pas développés naturellement. Les auteurs énoncent trois facteurs fournis par les recherches sur les langues gestuelles

qui montrent quelles sont les conditions d'apparition d'une langue gestuelle : 1) les langues gestuelles se développent naturellement avec le temps au sein d'une communauté d'utilisateurs; 2) les langues gestuelles sont acquises par un processus ordinaire d'acquisition du langage par les enfants qui y sont exposés; 3) les langues gestuelles sont organisées grammaticalement conformément aux principes que l'on trouve dans tous les autres langages humains. Ces chercheurs suggèrent que le discours aidé par des signes (c'est ainsi qu'ils appellent les formes gestuelles développées artificiellement et utilisées simultanément avec le discours) ne partage pas ces caractéristiques.

Production et réception de la communication simultanée

Johnson, Liddell et Erting (1989) soutiennent que la production d'un discours aidé par des signes (DAS) représente une lourde tâche aussi bien pour les enseignants que pour les enfants sourds.

Un certain nombre d'études ont démontré que les enseignants ou bien modifient les formes gestuelles pour représenter des formes sémantiquement appropriées de la LSA (Kluwin, 1981) ou (plus souvent) suppriment des portions notables des formes gestuelles nécessaires pour correspondre à l'anglais parlé (Baker, 1979; Crandall, 1978; Marmor et Petitto, 1979). (On se souviendra que Swisher [1984] a obtenu les mêmes résultats avec les mères d'enfants sourds qui se servaient de la communication simultanée.) Le résultat est une détérioration de la présentation gestuelle aux enfants sourds.

Johnson et Erting (sous presse) ont examiné le DAS d'une enseignante entendante d'enfants d'âge préscolaire qui communiquait avec un enfant de quatre ans. Un segment de la transcription choisi au hasard a indiqué que l'enseignante n'articulait pas les signes correctement et produisait souvent sans le vouloir des signes qui avaient en fait une signification différente de ce qui était prévu comme par exemple les mots DIABLE et CHEVAL au lieu de LAPIN, NE PEUT PAS au lieu de PEUT et GÈLE au lieu de VEUT. Plus grave était le fait qu'un grand nombre de ses mots anglais n'étaient pas représentés par des signes et que l'élimination des signes ne suivait pas un modèle régulier. C'est ainsi que les phrases exprimées par signes étaient incompréhensibles pour la plupart, souvent contradictoires par rapport au message et en grande partie incomplètes. Ewoldt et Saulnier (en cours) ont obtenu les mêmes résultats et ont conclu qu'il n'était pas réaliste de s'attendre à ce que des enfants qui n'entendent pas ou peu, ou qui ont eu peu de contacts préalables avec l'anglais apprennent l'anglais à partir de ce type de modèle.

Luetke-Stahlman (1988) rapporte que la moitié de son échantillon de douze enseignants entendants était capable de "communiquer le sens de la langue parlée 86 % ou plus du temps au moyen de la portion gestuelle de leur discours, pour laquelle ils utilisaient le SEE II, alors qu'une utilisatrice de l'anglais par signes n'était capable d'encoder sémantiquement que 78 % de ce qu'elle disait par signes" (p. 234). Le pourcentage d'adhésion aux règles

de la communication simultanée variait de 53 % à 89 % pour les utilisateurs de la SEE II et de 38 % à 78 % pour les utilisateurs de l'anglais signé. Luetke-Stahlman a déclaré que ces enseignants étaient jugés avoir une maîtrise des signes supérieure à la moyenne.

Hoffmeister (en cours) note que ces résultats, bien que présentés dans une lumière positive par Luetke-Stahlman, ont des ramifications extrêmement négatives; on peut en effet se poser des questions sur l'apprentissage des enfants sourds si seule une portion du message correct leur est présentée et cela seulement par la moitié des enseignants supérieurs à la moyenne.

La comparaison entre les enseignants sourds et les enseignants qui entendent aide à comprendre que les tentatives de communication simultanée se font au détriment des caractéristiques syntaxiques et pragmatiques plus discrètes de la langue gestuelle.

Une étude de Mather (1987) a comparé la façon dont une enseignante sourde et une enseignante entendante d'enfants d'âge préscolaire faisaient la lecture aux élèves tout en leur montrant le livre. Elle a trouvé que l'enseignante entendante avait recours à des mouvements des yeux inappropriés et à des signaux grammaticaux non gestuels inappropriés pour tenter de faire passer le message.

Dans une étude supplémentaire, Mather (sous presse) a décrit la présentation d'une histoire par une enseignante sourde et une enseignante entendante à une classe d'enfants d'âge préscolaire. Elle a trouvé, entre autres, les différences suivantes : 1) L'enseignante sourde utilisait des prédicats classificateurs, caractéristiques de la LSA, pour adapter ses signes au contexte pictorial fourni par le livre. 2) L'enseignante sourde adaptait la taille de ses signes, les réduisant pour que les enfants puissent voir le livre et les signes en même temps. 3) L'enseignante sourde choisissait des signes sur la base de la signification du texte alors que l'enseignante entendante avait tendance à s'en servir de façon plus littérale.
4) L'enseignante sourde incorporait les sons des mots dans les signes (p. ex. faisait le bruit de quelqu'un qui pleure avec sa bouche tout en indiquant pleurer par signes alors que l'enseignante entendante proférait et indiquait par signes la signification littérale du terme pleurer).

Mather souligne que les enseignants sourds ont toujours été placés dans des classes d'élèves sourds plus âgés ou moins brillants. Les enseignants qui entendent et qui sont aussi moins à l'aise avec les signes ont été placés dans les classes d'enfants d'âge préscolaire. Mather suggère qu'il pourrait être plus approprié de placer des enseignants sourds (et entendants compétents) dans les classes d'enfants d'âge préscolaire, étant donné le niveau linguistique minimal d'un grand nombre d'enfants d'âge préscolaire sourds en provenance de familles entendantes. Elle fait également remarquer que les enfants qui ont déjà acquis une langue avant d'entrer à l'école ont également

besoin de démonstration de lecture et d'écriture dans une langue complète basée sur la signification.

Les recherches sur l'apprentissage de l'anglais chez les enfants sourds au moyen des systèmes de signes inventés ont donné un grand nombre de résultats contradictoires. Certaines suggèrent que les jeunes enfants sourds sont capables d'apprendre à la fois le contenu de l'anglais (noms et verbes) et une grande partie des propriétés flexionnelles ou sans rapport avec le contenu de la langue (Bornstein, Saulnier et Hamilton, 1980; Gilman, Davis et Raffin, 1980; Luetke-Stahlman, sous presse), et qu'ils peuvent segmenter correctement en mots des phrases en anglais signé (Zorfass, 1981). Certaines études ont trouvé que les jeunes personnes sourdes exposées au DAS obtenaient de meilleurs résultats scolaires (Babb, 1979) et également de meilleurs résultats aux tests sur la structure de l'anglais, comme le Test des aptitudes syntaxiques (Gustason, 1981).

Bornstein et Saulnier (1981) ont trouvé, cependant, que l'apprentissage initial des morphèmes flexionnels de l'anglais n'est pas conservé parmi les enfants sourds plus âgés. Ce résultat a été confirmé par Gausted (1986) qui a conclu que la langue gestuelle des jeunes enfants sourds ne représente pas pleinement l'anglais.

Pour déterminer quand apparaissent les morphèmes chez les enfants sourds exposés à l'anglais signé, Maxwell (1987) a analysé le langage de deux enfants sourds et a trouvé que leur compréhension des règles qui gouvernent les morphèmes liés était encore vague, au mieux, à l'âge de trois ans. Lors de la première apparition de ces morphèmes, il y avait des erreurs dans la production (p. ex. des s apparaissant tous les deux signes de la récitation de "Humpty Dumpty") et, bien que des améliorations aient été notées, il y avait toujours une tendance à supprimer ces formes et, parfois, à les utiliser incorrectement. Le morphème le mieux assimilé était le temps passé (marqué d'un d en anglais signé). On pense que le succès de cette forme était dû à une indication du temps passé déjà présenté en LSA qui fonctionne d'une façon semblable.

Maxwell a conclu que l'expression gestuelle de morphèmes dans des endroits inappropriés ou choisis au hasard était liée à la façon dont les signes avaient été enseignés aux enfants, particulièrement à l'école. Ces morphèmes ne sont pas accentués en anglais et souvent peu distincts dans leur présentation parlée. Les éducateurs et les parents, en essayant d'aider les enfants sourds à y faire attention, les accentuaient. L'importance qui leur était ainsi accordée et les déformations de la prosodie semblaient faire de ces morphèmes des signes libres et plus ou moins dépourvus de sens éparpillés dans la conversation. Parmi les morphèmes étudiés, ing et s étaient les plus difficiles pour les enfants, probablement à cause du mouvement supplémentaire

du poignet qui a tendance à les faire apparaître comme des signes indépendants.

Des chercheurs danois et suédois ont aussi tenté d'étudier les problèmes posés à la fois par le modèle utilisé par les adultes et par le processus d'acquisition de ce modèle par les jeunes enfants sourds. Preisler (1981) a suggéré que l'on devrait se reporter aux principes du bilinguisme dans les langues parlées pour déterminer la connaissance d'une langue gestuelle. Mason (1988) a suggéré que l'acquisition du bilinguisme bimodal est semblable à l'acquisition du bilinguisme avec deux langues parlées.

Certaines recherches ont porté sur la compréhension de l'information par les élèves sourds lorsqu'un message est présenté en communication simultanée par opposition à la LSA ou à l'anglais parlé. Dans une étude effectuée par Morariu et Bruning (1984), on a montré à trente élèves sourds du palier secondaire des passages en anglais signé et en LSA ainsi que des versions écrites de l'anglais et de la LSA. (Bien que la LSA n'ait pas de forme écrite, les auteurs soutenaient qu'une grande partie de la grammaire et de la syntaxe de la LSA peut être exprimée en utilisant des mots anglais. Ceci est à notre avis une erreur majeure.) On a demandé aux sujets de se rappeler des passages dans chacun des quatre modes et leurs protocoles de rappel ont été soumis à une analyse des propositions. Le nombre de propositions rappelées était plus grand pour les passages en LSA que pour les passages en anglais. Les auteurs ont conclu que "l'exposition continuelle à l'anglais signé dans le cadre de l'enseignement ne facilite pas nécessairement l'encodage ni le rappel de propositions significatives" (p. 162).

Murphy et Fleischer (1977) ont tenté d'effectuer un contrôle des préférences (LSA ou anglais signé) dans une étude sur des tests de performance d'étudiants sourds de la California State University, Northridge (CSUN). Vingt-neuf étudiants de la CSUN ont été divisés en deux groupes : l'un de seize élèves qui préféraient la LSA et un de treize élèves qui préféraient l'anglais signé. La moitié des étudiants de chaque groupe ont écouté des conférences en LSA et l'autre moitié des conférences en anglais signé. Il n'y avait pas de différence notable relativement à la préférence ou à la performance des individus, qu'ils utilisent la LSA ou l'anglais signé. Les auteurs ont conclu que ce groupe d'étudiants de la CSUN était bilingue, en LSA et en anglais signé, et donc capable de comprendre les deux conférences.

Par suite du mouvement de Communication totale et des recherches récentes dans ce secteur, l'utilisation d'un système gestuel par les parents entendants de jeunes enfants sourds est maintenant mieux acceptée (Hoffmeister et Shettle, 1983). Cependant, les recherches sur l'acquisition d'un système gestuel par les jeunes enfants sourds de parents qui entendent sont rares à cause des facteurs suivants : 1) l'âge moyen du diagnostic d'une perte auditive est d'environ vingt mois (Freeman, Malkin et Hastings, 1975); 2) les

parents ne sont habituellement pas encouragés à utiliser dès le départ une langue gestuelle avec leur enfant sourd; et 3) les parents n'ont pas facilement accès aux informations sur les langues gestuelles. Ce n'est que récemment que les parents entendants de jeunes enfants sourds ont pu se procurer des informations appropriées sur l'apprentissage du langage gestuel et ses répercussions sur leur vie (Hoffmeister, Towne et Szarek, 1978).

Changement de code

Les principes du changement de code donnent des renseignements sur la connaissance d'un système de signes par rapport à un autre. Pour pouvoir changer de code, il faut également savoir quel code est approprié dans un contexte donné et il faut avoir une idée de la capacité des receveurs dans les deux langues.

Preisler (1981) a étudié le langage d'une petite fille sourde de quatre ans dont les parents entendaient et qui était exposée à la fois au suédois signé (SS) et à la Langue des signes suédois (LSS). Sara était capable de modifier ses signes en fonction des receveurs. Avec les adultes entendants, Sara faisait ses signes "lentement et avec des mouvements des mains distincts et en articulant chaque mot" (p. 412). Lorsqu'elle communiquait avec un bébé, on remarquait des ajustements encore plus précis. Sa communication avec une personne de son âge, qui utilisait également les signes avec compétence, était différente. Lorsqu'elles étaient ensemble, leurs échanges étaient "vivants" et "la signification des énoncés verbaux était renforcée par le recours à la mimique, à la pantomime, aux gestes et aux postures corporelles" (p. 412). Cette communication avec ses pairs se faisait sans effort et il y avait peu d'incompréhension, par comparaison avec les problèmes posés par la communication avec les adultes entendants.

Dans une autre étude sur le changement de code, Erting (1980) a décrit une classe d'enfants d'âge préscolaire dont la moitié des huit enfants avaient des parents sourds et apprenaient la LSA naturellement à la maison. La classe avait une enseignante entendante et une aide-enseignante sourde. Erting a rapporté que, lorsque les enfants communiquaient avec l'aide-enseignante, ils passaient d'un échange par signes davantage semblable à la LSA à un échange par signes davantage semblable à l'anglais utilisé pendant la collation. L'un des enfants sourds de parents sourds semblait utiliser sa voix davantage (et parfois abandonnait les signes complètement) lorsqu'il communiquait avec l'enseignante entendante dans des situations structurées, façon de faire qu'il n'adoptait jamais avec l'aide-enseignante sourde. De plus, les enfants sourds en conversation avec l'aide enseignante-sourde changeaient plus souvent d'interlocuteur et avaient des conversations plus longues que lorsqu'ils communiquaient avec l'enseignante entendante.

L'utilisation des signes par les parents qui entendent

L'argument premier en faveur de la communication simultanée est qu'il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que des parents qui entendent (qui constituent le pourcentage le plus important de parents d'enfants sourds) apprennent la langue gestuelle de façon naturelle. Cependant, les recherches présentées ici suggèrent qu'il n'est pas réaliste non plus de s'attendre à ce que les enfants sourds apprennent directement la langue majoritaire, sans bénéficier d'un système visuel qui soit complet, conventionnalisé et prévisible, comme le sont les langues naturelles.

Les recherches montrent que même les utilisateurs de signes compétents en systèmes gestuels inventés omettent de nombreux signes qui représentent des mots ou des morphèmes anglais, particulièrement les mots fonctions ou les affixes (Kluwin, 1981; Marmor et Petitto, 1979; Swisher, 1984). "C'est ainsi que le modèle d'anglais présenté aux enfants est au mieux incomplet et au pire grossièrement incorrect. Cette forme dégradée de l'anglais n'est probablement guère supérieure, à titre de modèle linguistique, à la LSA imparfaite que les parents auraient apprise s'ils avaient décidé de l'utiliser" (Rudser, 1988, p. 104). Le choix de signes inventés par les parents semble refléter la distance relativement faible entre l'anglais parlé et l'anglais signé, plutôt qu'une difficulté inhérente à l'acquisition de la LSA (Hoffmeister, en cours).

À Stockholm (Ahlgren, 1982), un projet a été entrepris afin d'appliquer les connaissances recueillies dans une étude d'enfants sourds de parents sourds à la formation de parents entendants d'enfants sourds. La formation des parents a commencé alors que les enfants avaient entre dix-huit mois et deux ans et demie. Les enfants n'ont pas reçu de formation spéciale mais ont été exposés naturellement à la langue gestuelle dans leurs échanges avec leurs parents. Entre l'âge de trois et quatre ans, les mêmes enfants ont été comparés avec des enfants de familles sourdes et il n'y avait pas de différence, en termes de niveau de développement, entre les enfants sourds de parents entendants qui participaient au programme de formation et les enfants sourds de parents sourds.

Hoffmeister (1985) soutient que l'attitude des parents envers l'utilisation de la langue gestuelle aura un effet sur la façon dont les parents et les enfants feront face à la surdité. Les parents qui considèrent la langue gestuelle de façon positive et apprennent à s'en servir avec leur enfant, et qui connaissent la communauté adulte des personnes sourdes, seront plus à l'aise dans leurs échanges avec leur enfant sourd. (Dans une section suivante, nous décrirons d'autres programmes qui sont utilisés pour enseigner la langue gestuelle aux parents d'enfants sourds.)

L'appartenance à la communauté des Personnes sourdes

Les pays ont habituellement une ou deux langues dominantes (au Canada, l'anglais et le français) et les utilisateurs de la langue minoritaire

s'efforcent souvent de conserver leur langue pour s'identifier à leur héritage culturel. De cette façon, la langue donne au groupe minoritaire un moyen de transmettre la culture aux générations suivantes ainsi qu'un moyen d'identité au sein du groupe minoritaire. C'est ainsi que l'appartenance à un groupe peut être déterminée par la compétence dans la langue de ce groupe.

Les dialectes canadiens de la LSA sont utilisés au Canada anglophone comme un symbole d'appartenance et de prestige au sein de la communauté des Personnes sourdes. Bien que la plupart des programmes scolaires ne dispensent l'enseignement qu'en anglais, la plupart des enfants sourds utiliseront la LSA lorsqu'ils seront adultes (Fant, 1972; Kretschmer et Kretschmer, 1978). L'appartenance à la communauté des personnes sourdes est basée sur la perte auditive et le degré d'utilisation de la langue gestuelle. Les utilisateurs de l'anglais par signes qui ne modifient pas leur forme de communication dans le sens de la LSA ne sont pas considérés des membres à part entière de la communauté des Personnes sourdes (Higgins, 1980; Padden et Humphries, 1988).

La perspective des Personnes sourdes, à titre de groupe minoritaire, est unique en ce sens que les valeurs culturelles et les habitudes des personnes sourdes ne sont souvent pas transmises d'une génération à l'autre au sein de la structure familiale. Elles sont plutôt transmises au moyen de l'interaction avec les pairs parmi les enfants sourds à l'école (Woodward, 1982). La personnalité, l'amour-propre, l'acceptation, l'équilibre affectif et la langue dépendent des réactions des autres enfants sourds (Chess, Korn et Fernandez, 1971).

> Si l'on observe les enfants alors qu'ils ne sont pas avec des adultes... on les verra établir des contacts sociaux avec les autres enfants et on remarquera que, tout en se développant socialement, ils développent intellectuellement leur pouvoir de réflexion et leur sens critique... Mais, trop souvent, l'éducation finit par détruire le désir de collaborer, au lieu de l'utiliser et de le développer. (Piaget, 1932, p. 20)

Les études sur les adultes sourds ont montré que les enfants sourds de parents entendants (ESPE) qui ont appris à communiquer par signes avant l'âge de six ans dans un internat, sont jugés avoir des compétences quasi-naturelles en LSA (Woodward, 1973).

Cicourel et Boese (1972) soutiennent que la langue gestuelle doit être considérée la langue naturelle de tous les enfants sourds à cause de la faiblesse de la correspondance entre les caractéristiques de la langue orale et les capacités d'assimilation des enfants sourds :

> Même si les enfants sourds n'ont jamais été exposés à une langue gestuelle... nous continuerions à soutenir que l'utilisation de la méthode orale n'établira pas une langue naturelle aux enfants sourds. Notre argument est basé sur l'hypothèse que les enfants sourds, du fait

qu'ils n'ont pas accès à un système de suivi qui leur permette de recevoir en permanence un feedback à ce qu'ils apportent et donc de contrôler cette réaction de façon à la modifier au cours de la conversation, ne peuvent pas acquérir la langue orale comme une langue naturelle... La langue orale doit en fait sembler un étrange phénomène aux enfants sourds car il semble que l'acquisition spontanée de la langue orale soit perdue en l'absence d'une forme quelconque de feedback réflexe. (pp. 40-41)

Rhoda (1985), dans une analyse des recherches sur la langue, la connaissance et la communication, a conclu également que "la Langue des signes américains, la Langue des signes britanniques et leurs équivalents semblent être le meilleur moyen pour les personnes sourdes de traiter l'information par le langage et que leur adoption comme langues d'enseignement permet d'ouvrir l'ensemble de la culture des personnes sourdes aux enfants et aux élèves sourdes et, en fait, à nous tous (p. 175).

L'hypothèse de l'innéisme

Un grand nombre de recherches qui étudient l'apprentissage du langage chez les enfants avec des variations de l'apport linguistique suggèrent que les jeunes enfants ont la capacité biologique d'agir sur l'apport linguistique et de créer une langue (Andersen, 1983; Bickerton, 1982). Gee et Kegl (1983a) ont appliqué ce concept à l'apport gestuel reçu par les enfants sourds. La langue à partir de laquelle les enfants apprennent est une langue pidgin, c'est-à-dire une variation de la langue, et, dans la plupart des cas, un modèle appauvri pour l'enfant. Les bioprogrammes ou capacités innées des enfants les aident à comprendre l'apport et à produire des principes organisateurs qui produisent une langue qui est beaucoup plus proche de leurs bioprogrammes que de la langue adulte qui leur a été présentée, sans pour autant être un système complet. Ainsi, la langue créée par les enfants est considérée être une langue créole.

Les jeunes enfants sourds qui ne sont pas exposés à une langue gestuelle formelle sont capables de comprendre l'apport gestuel de la mère qui entend et de produire une langue gestuelle plus conventionnelle (Goldin-Meadow, 1983; Goldin-Meadow et Feldman, 1975; Goldin-Meadow et Mylander, 1984). Wodlinger-Cohen (1986) a rapporté que les enfants sourds ne sont pas seulement capables d'apprendre le système mais aussi de s'adapter au comportement gestuel préféré de l'adulte.

Plusieurs études (Gee et Mounty, 1986; Goodhart, 1984; Mounty, 1986) sur la production gestuelle des ESPE ont été effectuées pour chercher à découvrir si les enfants montraient une tendance à développer des formes davantage semblables à la LSA dans leur langue d'expression, même si ces formes ne faisaient pas partie de l'apport linguistique qu'ils recevaient. Si c'était le cas, cela plaiderait en faveur de "l'hypothèse de l'innéisme" qui soutient

que, sans apport adéquat dans une langue naturelle, la grammaire se développera suivant un ensemble de normes internes qui font partie de la capacité humaine innée d'acquérir un langage.

Gee et Mounty (1986) ont fait des enregistrements magnétoscopiques de deux ESPE alors qu'ils retransmettaient une histoire à une personne sourde utilisatrice naturelle de la LSA puis à un adulte entendant qui utilisait les signes. Les enfants ne connaissaient aucun de leurs deux interlocuteurs. Sur les deux enfants, dont l'un avait reçu un apport davantage semblable à la LSA et l'autre un apport davantage semblable à l'anglais signé, un enfant a raconté l'histoire par signes comme un ESPS et l'autre a utilisé des signes davantage semblables à l'anglais signé. On n'a pas remarqué de différence notable dans l'utilisation des caractéristiques grammaticales de la LSA qui faisait l'objet de l'étude. Gee et Mounty ont conclu que le développement de la LSA chez les ESPE était fortement influencé par le processus d'innéisme et que la LSA était plus proche de ce qu'on suppose être les normes internes d'une langue visuelle, et tirait pleinement parti de la nature tridimensionnelle du mode linguistique visuel.

En analysant comment deux ESPE et deux ESPS se racontaient par signes une bande dessinée de « Road Runner », Goodhart (1984) a noté un continuum de signes allant du système de signes basé sur l'anglais à la LSA. À mesure que la forme des signes se rapprochait de la LSA, ceux-ci transmettaient davantage d'informations et devenaient en même temps plus rapides et plus efficaces. Deux enfants, un ESPE et un ESPS, ont donné des preuves d'innéisme dans leur invention de signes pour transmettre des concepts pour lesquels il n'y avait pas de signes connus.

Livingston (1983) a examiné les productions linguistiques spontanées de six enfants sourds, de six à quinze ans. Tous avaient suivi un programme d'anglais signé pendant au moins un an et n'avaient pas été exposés à la LSA ni à l'école ni à la maison. Les résultats ont indiqué que les enfants acquéraient les structures de l'anglais signé méthodiquement; cependant, ils acquéraient les structures de la LSA comme les classifiants, les signes directionnels et l'utilisation de l'espace à un rythme notablement plus rapide. Livingston a observé que "les sujets de cette étude étaient plus compétents linguistiquement dans une langue pour laquelle ils n'avaient pas de modèle adulte vivant" (p. 282).

Loncke, Quertinmont, Ferreyra et Counet (1986) ont analysé la communication entre eux d'ESPE et d'ESPS hollandais qui avaient été éduqués oralement ou au moyen du hollandais signé. Les énoncés du groupe exposé au hollandais signé contenaient des éléments de la Langue des signes hollandais, indépendamment du fait que les parents étaient sourds ou non. Loncke et al. ont conclu qu'un apport de hollandais signé n'aboutit pas automatiquement à une production dans ce système.

Dans une recherche similaire, Stroombergen et Koolhof (1986) ont étudié les mécanismes de la Langue des signes hollandais (LSH) dans les communications au sein de la classe. Leur analyse des conversations enregistrées sur bande magnétoscopique a fourni des exemples de structures de la LSH comme l'utilisation des classifiants, des signes de tête négatifs et l'utilisation simultanée de la main droite et de la main gauche. Ils ont également identifié des énoncés qui étaient des approximations du hollandais signé.

Une analyse des recherches sur les interactions entre des enfants hollandais sourds et des enfants d'autres pays ont amené Harder et Knoors (1987) à conclure que, bien que "les enfants sourds, qui sont exposés à une version singée d'une langue parlée, acquièrent effectivement les structures de cette version, leur communication (mutuelle) indique cependant qu'ils utilisent des mécanismes que l'on trouve également dans les langues gestuelles (p. 116).

S. Supalla (1986) a comparé la production des signes chez des ESPE exposés à la SEE II et des ESPS qui apprenaient la LSA. Les deux groupes d'enfants sourds avaient entre neuf et onze ans et tous suivaient les programmes ordinaires pour les enfants sourds. Tous étaient sourds de naissance et avaient une intelligence moyenne. Les familles des ESPE utilisaient peu ou pas de signes, le principal modèle des enfants, en matière de signes, étant l'enseignant entendant. Les comparaisons ont été faites de la façon suivante : 1) entre les deux groupes d'enfants sourds; 2) au sein du groupe de ESPE; 3) entre les ESPE et les enseignants entendants. Supalla voulait savoir comment ces enfants produisaient les formes qui diffèrent à première vue dans le système signé et la LSA. Il a trouvé que les ESPE ne suivaient pas de façon régulière la règle S-V-O de l'anglais. Il a également trouvé que, dans les phrases utilisant des verbes susceptibles de modifications spatiales, tous les ESPE effectuaient certaines modifications spatiales, même si ces modifications n'étaient pas présentes dans les signes de l'enseignant. Dans le groupe des ESPE, certains enfants produisaient un accord simple pour soit le sujet, soit l'objet, et certains enfants ne produisaient pas du tout d'accord. Dans les accords doubles, tous les ESPE marquaient régulièrement le sujet et l'objet dans la forme verbale.

Il y avait une différence notable entre la façon dont les ESPS et les ESPE utilisaient les formes examinées. Les ESPE n'avaient pas de stratégies communes pour utiliser les règles. Cependant, chaque enfant se montrait cohérent au sein de sa propre grammaire individuelle. Certaines des règles individualisées étaient communes à tous les enfants. Le plus important, c'est que les ESPE ne suivaient pas le modèle de signes présenté par l'enseignant.

Il semble que les ESPE aient inventé un ensemble de symboles spatiaux dans le cadre d'un modèle qu'ils s'étaient personnellement constitué. Ces

résultats suggèrent, d'abord, une tendance puissante à symboliser la déixis et les relations de cas sémantiques/syntaxiques dans les langues gestuelles en termes de principes spatiaux, même si l'interaction avec les pairs est si limitée qu'elle empêche toute standardisation du langage chez les enfants. Ensuite, le type particulier de grammaire distincte trouvé chez les enfants donne une idée du caractère arbitraire de l'utilisation grammaticalisée de l'espace dans les langues gestuelles, semblable à la nature arbitraire des langues parlées.

Slobin (1973) a identifié quatre "missions de la langue" : 1) être claire; 2) être utilisable par les humains de façon continue; 3) être rapide et facile; 4) être expressive. La LSA répond à ces critères, bien que d'une façon différente des langues orales (Gee et Goodhart, 1988). La LSA transmet la même quantité d'information par unité de temps que l'anglais (Klima et Bellugi, 1979); cependant, la LSA transmet davantage d'informations par unité de signification pour compenser la différence dans le temps de production entre les larges mouvements musculaires nécessaires pour produire les signes et les petits mouvements musculaires nécessaires pour la parole. Le système morphologique complexe de la LSA permet d'effectuer cette compensation (Gee et Kegl, 1983b; Klima et Bellugi, 1979; Newport, 1982; T. Supalla, 1982).

Par contre, les systèmes anglais codés gestuellement ne satisfont pas aux critères de Slobin. Les systèmes codés gestuellement n'ont pas de morphologie complexe, ce qui empêche la communication expressive, rapide et facile. Gee et Goodhart (1988) reconnaissent que, de ce fait, l'anglais codé gestuellement ne peut pas être considéré comme un apport adéquat. Ils indiquent que les systèmes qui combinent l'anglais signé et l'anglais oral fournissent aux enfants un apport encore plus médiocre parce que la surimposition de l'anglais oral cause encore plus d'appauvrissement morphologique.

VI - L'ACQUISITION DE L'ANGLAIS ÉCRIT

Étant donné que la communauté des personnes sourdes et celle des personnes qui entendent coexistent, l'interaction entre les deux est essentielle. Lorsqu'il y a contact entre des personnes sourdes et des personnes entendantes qui communiquent par signes, la forme de la langue gestuelle est plus proche de l'anglais. Lorsqu'il y a contact entre des personnes sourdes et des personnes entendantes qui ne communiquent pas par signes, ce contact prend la forme de l'anglais oral ou écrit, en fonction des capacités orales de la personne sourde.

L'anglais écrit est presque toujours une option viable et doit être encouragé comme étant la principale voie d'accès à la langue majoritaire. Le développement de l'aptitude à communiquer dans une première langue (comme la LSA), précédé et/ou accompagné par le développement d'une langue écrite majoritaire (comme l'anglais), devraient assurer la compétence dans les deux langues. Cette opinion est partagée par Bockmiller (1981) et Markowicz (1972) qui déclarent que le véritable bilinguisme pour les personnes sourdes signifierait "une compétence en langue gestuelle pour les communications interpersonnelles au sein de la communauté des personnes sourdes et une compétence linguistique en anglais, au moins en anglais écrit" (p. 812).

Cependant, Livingston (1986) insiste sur le fait que l'alphabétisation ne doit pas être le but unique de l'éducation des personnes sourdes. Elle soutient que lorsque l'on fait de l'alphabétisation l'objectif unique, "l'anglais est normalement considéré, à tort, comme la seule langue que les enfants sourds doivent apprendre... De plus, comme on part du principe que plus grande est l'immersion des enfants sourds en anglais, plus le rendement s'améliore en lecture et en écriture, donc, toutes les matières doivent également être enseignées en anglais" (p. 21). Livingston rappelle ensuite combien la LSA contribue au développement des capacités des enfants sourds en matière de création et de partage de sens.

Les chercheurs sont parvenus à une conclusion similaire en ce qui concerne le suédois.

> Pour les élèves sourds, le suédois est d'abord et avant tout le suédois écrit. C'est au suédois écrit que les élèves ont accès et leur besoin premier est d'être capables de lire et d'écrire... Lorsqu'on enseigne le suédois dans les écoles pour personnes sourdes, on doit être capable d'expliquer la grammaire suédoise en faisant référence à la façon dont les choses sont exprimées en langue gestuelle (Ahlgren, 1982, pp. 8, 9).

Outre les études sur l'alphabétisation mentionnées dans d'autres sections du rapport, les recherches de Ewoldt suggèrent que la LSA facilite le processus de lecture et que la lecture de l'anglais facilite l'apprentissage de la syntaxe et du vocabulaire de l'anglais. Ewoldt (1978, 1981b), à partir de l'analyse des erreurs de signes, des retransmissions d'histoires et de la

méthode de globalisation, a décrit la façon de lire de quatre élèves sourds profonds prélinguistiques, de parents entendants, dont l'âge variait entre sept et dix-sept ans, pensionnaires d'un internat. Trois des quatre enfants montraient une préférence pour la LSA dans leur lecture gestuelle des histoires et leur façon de les répéter. Les retransmissions révélaient un degré assez élevé de compréhension, même lorsque les histoires que l'on demandait aux enfants de lire étaient d'un niveau supérieur de plusieurs années scolaires à leur mesure de rendement. La meilleure lectrice, comme le montraient les retransmissions et la globalisation, était également celle qui utilisait le plus d'éléments de LSA dans ses signes. L'amélioration du rendement lors des répétitions du test de globalisation suggérait que la lecture permettait aux enfants d'apprendre les formes syntaxiques de l'anglais. Les lecteurs de cette étude produisaient également un pourcentage élevé de phrases d'anglais syntaxiquement acceptables.

De plus, les enfants de l'étude de Ewoldt montraient une amélioration de la compréhension du vocabulaire anglais à mesure que les mots importants du texte étaient répétés. Pour commencer, les mots inconnus étaient épelés en langage gestuel ou omis. Après plusieurs rencontres avec ces mots dans le contexte d'histoires intéressantes, les lecteurs commençaient à faire le signe approprié pour le mot ou à se servir de signes dont la signification était semblable au mot anglais.

Le succès de ces lecteurs sourds profonds prélinguistiques de parents entendants, outre qu'il démontre la valeur de la LSA pour la lecture et la valeur de la lecture pour l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire de l'anglais, suggérait également que le traitement oral n'est pas nécessaire pour la lecture et qu'il est possible que les tests standardisés aient sous-estimé les aptitudes des enfants sourds à la lecture.

En utilisant de nouveau l'analyse des erreurs de signes, Ewoldt (1981a, 1981c, 1984, 1985) a étudié le processus de lecture chez dix enfants sourds placés dans un programme de communication totale et chez dix enfants sourds formés oralement, âgés de huit à quatorze ans, ainsi que dans deux groupes d'enfants entendants. Les erreurs des enfants sourds, indépendamment du degré de perte auditive ou du mode d'instruction, étaient nettement plus liées à l'information graphique qu'à l'information phonologique, ce qui confirme la découverte préalable que le traitement oral est rarement utilisé et non nécessaire dans la lecture chez les enfants sourds. Les résultats des recherches sur cette question sont mixtes mais les preuves du contraire viennent de recherches qui ont porté sur des aptitudes isolées plutôt que sur la lecture de textes reliés, ce qui est un exercice plus naturel.

Les effets du contexte sur le développement de la lecture sont importants pour cette discussion parce qu'ils démontrent également que les enfants sourds sont capables d'apprendre la syntaxe de l'anglais en lisant.

Yurkowski et Ewoldt (1986) ont examiné, à titre d'étude de cas, la lecture d'un étudiant (sourd profond) du niveau collégial à qui l'on a demandé de lire la même histoire à deux reprises. Lors de la première lecture, l'histoire avait été "simplifiée" alors que, dans la seconde, c'était l'histoire originale (et syntaxiquement complexe) qui était utilisée. Le lecteur a produit un pourcentage notablement plus élevé de fautes syntaxiquement acceptables dans la deuxième histoire, ce qui, ajouté aux autres preuves fournies par l'étude, confirmait la théorie selon laquelle la syntaxe de l'anglais peut être apprise par la lecture lorsque le contenu est bien connu.

D'autres travaux (Israelite, 1988; Israelite et Helfrich, 1988; McGill-Franzen et Gormley, 1980; Sarachan-Deily, 1980) ont montré qu'un appui contextuel suffisant et la connaissance du sujet facilitaient la lecture chez les personnes sourdes. Les tests standardisés, source presque exclusive qui contribue fortement à perpétuer l'opinion que les personnes sourdes ne lisent pas bien, sont presque entièrement privés de contexte et hautement ésotériques dans leur contenu (Ewoldt, 1985, 1987). La découverte que les lecteurs sourds peuvent réussir avec un appui contextuel et une certaine connaissance du sujet démontre que les tests standardisés ne sont pas appropriés pour mesurer l'aptitude des lecteurs sourds et dissipe le mythe que tous les lecteurs sourds sont des lecteurs médiocres.

D'autres chercheurs ont exprimé leurs préoccupations devant l'utilisation des mesures de lecture standardisées pour les personnes sourdes. DiFrancesca et Carey (1972) ont relevé trois problèmes majeurs relativement au Test de rendement de Stanford (SAT) : 1) les instructions relatives au test sont faites pour être administrées oralement; 2) le test peut ne pas correspondre, dans son contenu et sa portée, au programme dispensé aux élèves sourds; 3) les méthodes d'administration du test peuvent ne pas être uniformes dans toutes les classes. DiFrancesca et Carey estiment qu'il ne faut utiliser les résultats du SAT ni pour comparer les élèves sourds et les élèves qui entendent ni pour fixer des normes à l'intention des élèves sourds. Babbini et Quigley (1970), et Brill (1962) ont exprimé des préoccupations similaires.

Le matériel de lecture qui a été conçu spécifiquement pour les enfants sourds et le matériel que l'on désigne par l'expression à "intérêt élevé-vocabulaire faible" manque également de soutien contextuel. Ce matériel ne donne pas aux lecteurs sourds assez de contexte et, pour cette raison même, est en réalité plus difficile pour les lecteurs (Ewoldt, 1983, 1984).

Israelite et Helfrich (1988) ont examiné les effets des révisions qui amélioraient la cohérence du texte dans des livres de lecture de base syntaxiquement contrôlés sur la compréhension de lecteurs sourds et de lecteurs entendants. L'échantillon comprenait quinze élèves sourds, de 10:8 à 13 ans (moyenne 11:9), avec un niveau moyen de lecture de 2,8, tel que mesuré par le SAT-HI (version du SAT à l'intention des personnes malentendantes).

Participaient également à l'étude quinze élèves entendants, de 8:7 à 9:2 (moyenne 8:8), avec un niveau moyen de lecture de 3,4 mesuré par un test de lecture comparable.

Deux histoires représentatives ont été choisies dans Reading Milestones, 2e année, niveau 3, une série de manuels de lecture de base syntaxiquement contrôlés et conçus spécifiquement pour les élèves sourds (Quigley et King, 1982). Les histoires ont été révisées pour améliorer des aspects importants de l'interaction entre les lecteurs et le texte, y compris la forme superficielle de l'histoire, les connaissances nécessaires pour comprendre l'histoire, la nature du contenu en matière de concepts ou d'événements. À l'issue des révisions, les niveaux de difficulté des histoires se sont accrus, passant de la 2e à la 3e année pour l'histoire I, et de la 2e à la 4e année pour l'histoire II. Quinze questions communes aux versions originale et révisée de chaque histoire ont été élaborées, avec les réponses correctes présentées sous forme de choix multiples.

Les sujets sourds et les sujets entendants ont lu les deux histoires, l'une dans la version originale et l'autre dans la version révisée, dans un ordre planifié contrebalancé. À la fin de chaque histoire, les sujets ont répondu aux questions qui s'y rapportaient. On a additionné les résultats par type d'histoire (originale et révisée) et on a calculé les moyennes.

L'analyse des données a révélé que le type d'histoire avait un effet notable sur les élèves sourds dont les réponses étaient aussi bonnes que celles des élèves entendants pour les versions révisées. Les résultats des élèves sourds pour les versions originales étaient moins bons avec un nombre de réponses correctes nettement inférieur.

Les auteurs ont suggéré que la cohérence accrue des textes révisés offrait aux élèves sourds un meilleur accès à la signification. Ces résultats confirment les raisonnements de Yurkowski et Ewoldt (1986), et McGill-Franzen et Gormley (1980) qui soutiennent que les lecteurs sourds peuvent utiliser leur base sémantique pour orienter leur traitement de la syntaxe, s'ils disposent de textes entiers et bien écrits et de connaissances de base suffisantes. Les résultats indiquent également que les efforts visant à contrôler l'aptitude à la lecture au moyen de manipulations artificielles peuvent produire des textes qui finissent par être plus difficiles, et non moins difficiles, à comprendre.

Nous faisons mention ici des préoccupations exprimées dans les publications au sujet des tests standardisés et du matériel appauvri contextuellement pour souligner qu'il y a des chances que les aptitudes des enfants sourds à la lecture aient été sous-estimées et/ou sous-développées, ce qui expliquerait pourquoi les éducateurs des enfants sourds n'ont pas accordé plus d'importance à l'apprentissage de l'anglais à partir du matériel imprimé.

Une recherche longitudinale sur les débuts de l'alphabétisation de neuf enfants sourds de parents sourds, âgés de trois à six ans (Ewoldt, 1985; sous presse) a démontré que, lorsque des enfants ayant une forte base dans une langue gestuelle ont l'occasion de faire l'expérience de la langue écrite dans un milieu sans risque, ils affichent des comportements d'alphabétisation qui ne diffèrent pas de ceux qui ont été décrits pour les enfants qui entendent. De plus, à l'âge de six ans, l'aptitude de ces enfants à la lecture et à l'écriture était comparable ou surpassait celle de la plupart des enfants qui entendent. Un autre enfant qui faisait partie de l'étude, un enfant sourd de parents entendants, a présenté les mêmes comportements d'alphabétisation que les autres enfants, ce qui suggère que le milieu d'alphabétisation et l'influence de la langue des pairs ont un effet de facilitation.

Maxwell (1984) a publié un article sur une enfant sourde profonde nommée Alice et ses interactions avec les livres. Alice avait des parents sourds et des grands-parents maternels sourds. Ses parents avaient décidé de communiquer avec elle d'abord en LSA, ce qu'ils avaient fait suivre par une initiation graduelle au langage gestuel et à l'anglais signé. Ils n'avaient pas insisté sur la langue orale. Maxwell a enregistré sur bande magnétoscopique plus de quarante-quatre heures de communication entre Alice et sa famille et divers chercheurs, pendant une période de quatre ans, soit de l'âge de 2:3 à l'âge de 6:3.

Les livres constituaient une partie importante de la vie d'Alice pendant toute la période de l'étude et Maxwell a rapporté que ses résultats au SAT se situaient au niveau adéquat lorsqu'elle était en 3e année. Ce qui est plus important, c'est que les progrès d'Alice ont été décrits comme étant "remarquablement semblables" au processus de lecture des enfants qui entendent, tel que décrit dans les publications, et les dramatisations qu'elle faisait de ses livres favoris correspondaient également aux étapes de développement identifiées par Sulzby et Otto (1982).

Il existe moins d'études sur l'écriture que sur la lecture chez les enfants sourds. (La recherche effectuée par Ewoldt sur l'émergence de l'alphabétisation a déjà été mentionnée.) Dans la plupart des études expérimentales, les utilisateurs de la LSA n'ont pas été traités séparément. Parmi les études expérimentales de l'écriture qui ont porté sur les utilisateurs de la LSA, le niveau d'intérêt s'est concentré sur le mot ou la lettre.

Hirsh-Pasek (1981) a trouvé que des enfants sourds de parents sourds, âgés de quatre à six ans, pouvaient isoler des mouvements de main spécifiques de la langue signée et du langage gestuel et faire le rapport avec les lettres imprimées. Hanson (1982) a trouvé que les enfants dont la LSA était la langue naturelle étaient mieux à même de se souvenir des séquences du langage signé

qui étaient acceptables du point de vue de l'orthographe que des séquences qui ne respectaient pas les règles de l'anglais.

Ces recherches, qui démontrent qu'une connaissance de la LSA facilite l'apprentissage de l'anglais, ne doivent pas être interprétées comme signifiant que les enfants sourds doivent maîtriser tous les aspects de la LSA avant de commencer à lire et à écrire. Des études sur l'attention au matériel imprimé dans l'environnement d'enfants sourds de trois ans (Ewoldt et Saulnier, en cours b; Luetke-Stahlman, en cours) attestent que l'anglais imprimé (p. ex. panneaux d'arrêt, McDonald) n'est pas aussi étranger aux jeunes enfants sourds qu'on le croyait. Les enfants sourds grandissent dans un monde d'anglais imprimé fonctionnel et il n'est guère probable qu'ils ignorent entièrement cette source d'information. Il semble donc qu'il serait approprié de leur offrir des démonstrations simultanées de LSA ou de LSQ et d'anglais ou de français écrit.

VII - L'ÉDUCATION BILINGUE/BICULTURELLE DES PERSONNES SOURDES

Dans cette section, nous présentons les aspects saillants de la théorie bilingue et nous les appliquons à l'éducation bilingue/biculturelle des enfants sourds. Nous y proposons également un cadre théorique pour les programmes bilingues/biculturels à base de langue gestuelle.

L'objectif de l'éducation bilingue/biculturelle est d'offrir aux élèves sourds la possibilité de fonctionner dans la culture des personnes sourdes comme dans la culture des personnes qui entendent. Cela ne signifie pas que l'acquisition de la langue majoritaire soit minimisée. La langue majoritaire demeure la langue écrite de la communauté des personnes sourdes et reste nécessaire pour participer au monde entendant. Cela signifie plutôt que les responsables doivent reconnaître la signification culturelle des langues gestuelles et leur rôle éducationnel dans l'acquisition des langues majoritaires par les élèves sourds. Cette position bénéficie d'un soutien croissant en Amérique du Nord (Barnum, 1984; Carver, 1989; Cummins, 1984; Johnson, Liddell et Erting 1989; Kannapell, 1974; Lane, 1988; MacDougall, 1989; Marmor et Petitto, 1979; McIntire et Groode, 1982; P. Paul, 1987; Quigley et Paul, 1984; Reagan, 1985; Rudser, 1988; Stewart, 1982, 1987; Strong, 1988; Strong, Woodward et Burdett, 1987; Wilcox, 1987); en Grande-Bretagne (Denmark, 1981; Edmondson, 1981; Kyle et Pullen, 1988; Kyle et Woll, 1983; Lawson, 1981; Wickham et Kyle, 1987); et en Europe (Bouvet, 1983, 1984, 1987; Caselli, 1987; Deck, 1987; Maye, Ringli et Boyes-Braem, 1987). L'éducation bilingue des enfants sourds est la politique officielle en Suède (Ahlgren, 1982; Tervoort, 1983) et ses avantages sont acceptés dans la plupart des écoles pour personnes sourdes au Danemark (Hansen, 1987; Tervoort, 1983).

Il est bien établi que les jeunes enfants sourds ont beaucoup de difficulté à apprendre et à utiliser les langues majoritaires. Les comparaisons entre les enfants sourds de parents sourds (ESPS) et les enfants sourds de parents qui entendent (ESPE) fournissent la preuve que les enfants acquièrent la langue gestuelle naturellement lorsqu'ils ont des modèles qui la pratiquent couramment. La compétence dans une langue gestuelle permet aux enfants sourds de devenir compétents dans une deuxième langue, celle de la culture majoritaire.

D'après Cummins (1984, 1986), on peut représenter la compétence linguistique à partir de deux continuums qui se coupent : 1) en contexte ou hors contexte, ce qui se rapporte au "degré de soutien conceptuel disponible pour exprimer la signification" (Cummins, 1984, p. 138); et 2) exigeante ou non exigeante intellectuellement, ce qui se rapporte aux "aspects développementaux de l'aptitude à la communication en termes du degré de

participation intellectuelle active à une tâche ou à une activité" (Cummins et Swain, 1986, p. 154).

Dans la communication en contexte, le sens est négocié entre les communiquants qui participent à des échanges face-à-face. La signification linguistique est étayée par une vaste gamme d'indices paralinguistiques et situationnels. Par contre, la communication hors contexte repose sur le contenu du message lui-même, et l'interprétation du sens dépend, dans une mesure beaucoup plus grande, des connaissances linguistiques. "En général, la communication en contexte est typique du monde quotidien à l'extérieur de la classe alors qu'un grand nombre des exigences linguistiques de la classe (p. ex. la manipulation des textes) reposent sur des activités de communication qui sont proches de l'autre extrémité du continuum, à savoir la communication hors contexte." (Cummins, 1984, p. 139)

Les tâches non exigeantes intellectuellement sont celles pour lesquelles la langue est facilement accessible, et qui nécessitent peu de participation intellectuelle active. Les tâches exigeantes intellectuellement demandent davantage de participation intellectuelle active parce que la compétence linguistique nécessaire n'a pas encore été atteinte.

Ce cadre théorique peut être facilement appliqué à l'éducation des enfants sourds. Le continuum qui va de la communication en contexte à la communication hors contexte permet d'expliquer pourquoi les élèves sourds peuvent communiquer avec succès dans une forme quelconque d'anglais codé manuellement tout en éprouvant des difficultés dans leurs efforts scolaires. Le riche contexte de l'interaction face-à-face permet aux élèves sourds d'utiliser, pour comprendre le sens, un grand nombre d'indices qui ne sont pas présents dans les situations hors contexte.

Un objectif majeur de l'éducation des élèves sourds est de développer leur aptitude à travailler avec des textes hors contexte et intellectuellement exigeants. Cummins (1984) déclare : "Plus on enracine l'enseignement initial en lecture ou en écriture dans un contexte de communication significatif (c.-à-d. relié à l'expérience passée de l'enfant), plus on a des chances de réussir" (p. 141). Ce principe s'applique également à l'enseignement dans la langue majoritaire. "Plus il y a de contexte, plus on a des chances de réussir et, ce qui peut sembler paradoxal, plus on a de chances d'acquérir des compétences en 2L (deuxième langue) dans des situations hors contexte." (1984, p. 141)

Le "principe d'interdépendance" de Cummins (1986) explique le paradoxe apparent décrit ci-dessus. Ce principe énonce que "dans la mesure où l'enseignement dans une langue minoritaire réussit à développer la compétence scolaire dans la langue minoritaire, il y aura transfert de cette compétence à la langue majoritaire s'il y a suffisamment de motivation et d'occasions d'apprendre la langue majoritaire" (1986, p. 20). Il est étayé par de

nombreux résultats de recherche (analysés par Cummins, 1984) sur l'évaluation des programmes bilingues, l'apprentissage de la langue par les élèves immigrants, les études correlationnelles sur les rapports entre la première et la deuxième langue, et les résultats des expériences dans le domaine du traitement des informations bilingues. Le principe d'interdépendance suggère l'existence d'une "compétence sous-jacente commune" qui permet le transfert des connaissances d'une langue à l'autre. "Le transfert a beaucoup plus de chances de se produire d'une langue minoritaire à une langue majoritaire à cause des occasions plus nombreuses d'alphabétisation dans la langue majoritaire à l'extérieur de l'école et des fortes pressions sociales en faveur de son apprentissage." (Cummins, 1989, p. 44)

L'application de cette théorie (et de l'ensemble important de données qui l'appuie) à l'éducation des enfants sourds suggère qu'une des raisons premières à la base des difficultés qu'éprouvent les élèves sourds à réussir dans les matières liées à l'anglais est qu'une grande partie de l'enseignement leur est dispensée au moyen d'une communication faible en contexte et intellectuellement exigeante (p. ex. l'anglais) et est souvent sans rapport avec leurs connaissances et leurs expériences passées. Cohen et Swain (1976) appellent ce type d'immersion une "submersion", c'est-à-dire "une méthode qui ne prévoit pas d'ajustement au programme scolaire en fonction des différences linguistiques et culturelles de l'enfant minoritaire et ne laisse à celui-ci que le choix entre 'nager ou se noyer'" (Cummins, 1984, p. 154). Les données fournies par l'évaluation des programmes bilingues indiquent qu'il y a peu de rapport entre la quantité de temps passé à enseigner dans la langue minoritaire et les résultats scolaires dans cette langue (Cummins, 1984, 1986).

Facteurs socio-historiques

Toute discussion sur la prestation d'un enseignement bilingue/biculturel aux enfants sourds doit également tenir compte des facteurs socio-historiques. Selon Cummins (correspondance personnelle), les secteurs les plus critiques sont les rapports de pouvoir et de statut entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire (dans ce cas, les personnes qui entendent et les personnes sourdes), et leur effet sur le rendement scolaire.

Dans le passé, les personnes qui entendent ont jugé les personnes sourdes d'après le modèle médical. "Ce modèle part du principe qu'une différence dans les capacités physiques, sensorielles ou mentales produit nécessairement un membre déficient de la société." (Kyle et Pullen, 1988, p. 50) De ce point de vue, la surdité a été considérée comme un état pathologique et les personnes sourdes deviennent des gens à "guérir" à l'aide de prothèses auditives et d'une formation intensive dans le domaine de la parole, de la langue et de l'audition.

Le modèle médical a abouti tout naturellement à l'identification de la surdité à un handicap et à l'adoption de lois sur l'éducation de l'enfance en difficulté qui prévoient la prestation de services d'éducation spéciaux comme la Loi 82 en Ontario et la P.L.94-142 aux États-Unis. La commission sur l'éducation aux personnes sourdes nommée par le gouvernement fédéral des États-Unis (1988) a récemment remis cette pratique en question :

> Bien qu'il existe des lois pour protéger les membres des minorités linguistiques et les personnes atteintes d'un handicap, les enfants qui sont devenus membres d'une minorité linguistique à cause de leur handicap ne sont pas protégés : ils sont tombés dans le fossé qui sépare les deux bureaucraties. Ne disposant pas des preuves récentes que la LSA est une langue minoritaire, les organismes fédéraux chargés de la promotion de l'éducation et des droits des utilisateurs d'une langue minoritaire ont jusqu'ici classé une fois pour toute les utilisateurs sourds de la LSA comme des personnes simplement handicapées. En même temps, les organismes chargés d'assurer l'éducation des personnes handicapées ont ignoré, ce qui se comprend, la question centrale posée par l'éducation d'un grand nombre d'enfants sourds -- leur situation d'utilisateurs d'une langue minoritaire. Les organismes ont ainsi tenté de servir les enfants sourds de la façon dont ils servent d'autres catégories d'enfants handicapés dont l'éducation est déjà effectuée dans leur langue première (p. 40).

De même, les personnes sourdes n'ont guère, sinon pas du tout, été invitées à participer aux politiques touchant leur propre éducation et l'éducation des élèves sourds. Dans la plupart des cas, il est possible de se spécialiser dans un domaine en rapport avec la surdité sans acquérir un niveau minimal de compétence en langue gestuelle. Les cours de langue gestuelle sont facultatifs et non obligatoires dans un grand nombre de programmes de formation à l'enseignement (Maxwell, 1985).

Les résultats d'une étude importante effectuée par Woodward, Allen et Schildroth (1988) ont indiqué qu'une majorité des enseignants des enfants sourds aux États-Unis ne connaissent pas la différence entre la LSA et l'anglais. Dans une étude semblable effectuée en Grande-Bretagne, 30 % des enseignants non sourds interrogés ne considéraient pas la Langue des signes britanniques (LSB) comme une véritable langue (Wickham et Kyle, 1987). Les enseignants entendants n'étaient pas non plus en mesure d'identifier les enfants capables de communiquer de façon compétente en LSB. Par contre, les adultes sourds pouvaient identifier les enfants qui utilisaient l'anglais signé et étaient plus sensibles au mélange de langues chez chaque enfant.

Au Canada, l'Association des sourds du Canada (correspondance personnelle, 1989) indique que seuls 6,4 % des enseignants des enfants sourds sont eux-mêmes sourds. Aux États-Unis, on a estimé que 12 % des enseignants

aux personnes sourdes sont eux-mêmes sourds (Erting, 1978) mais une étude récente effectuée par Woodward, Allen et Schildroth (1988) a trouvé peu d'enseignants sourds au niveau élémentaire (seize dans un échantillon qui en réunissait six-cent neuf). Ces résultats suggèrent que les enfants sourds sont exposés presque exclusivement à des modèles linguistiques et culturels propres aux personnes qui entendent, et "il est clair que les programmes des écoles élémentaires utilisent une approche assimilationniste plutôt qu'une approche bilingue-biculturelle" (p. 190).

Cundy (1988) a procédé à des entrevues approfondies avec des adultes sourds qui avaient eu des enseignants sourds au cours de leurs études secondaires et postsecondaires. Les participants ont identifié le partage de la communication comme le facteur le plus significatif du rapport entre élèves sourds et enseignants sourds. Les enseignants sourds constituaient également des modèles positifs et ont aidé les élèves sourds à renforcer leur sentiment d'identité.

Les résultats d'une entrevue phénoménologique qui avait pour but d'étudier le rôle des enseignants sourds a amené Carver (1989) à conclure que "la surdité en elle-même devient un non-facteur dans les échanges en classe entre enseignants sourds et élèves sourds » (p. 67). Carver a recommandé que les programmes de formation à l'enseignement deviennent plus accessibles aux candidats sourds. En fait, une approche bilingue/biculturelle requiert le recrutement d'un grand nombre d'enseignants sourds. Ceci, cependant, suppose que des changements soient apportés non seulement dans les pratiques de formation et de recrutement mais aussi dans l'état actuel des relations de pouvoir entre les personnes sourdes et les personnes qui entendent. Bien que les personnes sourdes constituent une minorité avec une culture, une langue et une structure sociale hiérarchique distinctes (Markowicz et Woodward, 1982), les éducateurs n'ont pas accordé beaucoup d'attention à leurs besoins culturels et linguistiques différents. "La société fait comprendre aux personnes sourdes qu'elles doivent s'attendre à occuper un rôle subordonné dans la société et il se peut qu'elles n'aient pas le pouvoir de modifier leur situation politique, sociale et économique." (Kyle et Pullen, 1988, p. 56)

En termes de leurs rapports avec la société des entendants, les personnes sourdes peuvent être considérées comme un groupe minoritaire dominé et privé de pouvoir (Cummins, 1984; Lane, 1988; Markowicz et Woodward, 1982; Reagan, 1985; Wilcox, 1987) qui a un grand nombre de choses en commun avec d'autres groupes minoritaires dominés, notamment les Autochtones canadiens et américains, les Noirs et la Communauté hispanophone. Comme ces minorités, "la communauté des Personnes sourdes n'a pas de contrôle sur ses propres institutions" (Markowicz et Woodward, 1982).

La communauté des Personnes sourdes est caractérisée par la discrimination sociale et économique, suite à une longue histoire de

sous-emploi (Moores, 1987; Rodda et Grove, 1987). Ceci peut conduire à une situation d'ambivalence biculturelle (Cummins, 1984) ou à un manque d'identification culturelle, qui font que les personnes sourdes affichent des tendances à l'ambivalence et à l'hostilité envers les personnes qui entendent, et à l'insécurité et à la honte en ce qui concerne leur propre langue et leur propre culture. De même, les enfants sourds peuvent se sentir aliénés de leur famille du fait des différences de communication et disposent d'un moins grand nombre de modèles adultes sourds à suivre dans le milieu qui les entoure. "En bref, il y a des similitudes sociologiques, linguistiques et éducationnelles frappantes entre la situation des enfants sourds et celle des autres enfants minoritaires qui ont tendance à échouer à l'école." (Cummins, 1984, p. 214)

Le modèle de Cummins suggère donc que les difficultés qu'éprouvent les enfants sourds à l'école ne sont pas attribuables à leur surdité mais bien plutôt à un système d'éducation affaiblissant qui renforce l'ambivalence culturelle et linguistique par son orientation d'immersion dans la langue majoritaire. Les élèves de ces programmes n'acquièrent pas les bases sociales/affectives et intellectuelles/scolaires nécessaires à la réussite scolaire.

La Commission sur l'éducation aux personnes sourdes (1988) affirme qu'"il a été démontré à maintes reprises que les enfants dont la langue première est la LSA, comme ceux qui parlent une autre langue minoritaire, comme l'espagnol ou le Navaho, se trouvent gravement désavantagés dans un système qui ne reconnaît pas, dénigre et refuse leur première langue" (p. 42). "Comme leurs camarades hispanophones, ils sont éduqués dans une langue qu'ils s'efforcent d'apprendre; mais la différence est que la plupart d'entre eux ne connaissent pas d'autre langue orale et ne peuvent pas entendre l'anglais, qu'ils doivent apprendre de façon indirecte." (p. 41)

Bilinguisme substractif et additif

Lambert (1975) a utilisé l'expression bilinguisme "substractif" pour décrire la situation dans laquelle se trouvent les enfants minoritaires lorsque leur première langue (L1) n'est pas respectée et est remplacée par une langue majoritaire plus prestigieuse (L2). Cette forme de bilinguisme est substractive parce que la compétence de l'enfant dans les deux langues est influencée de façon négative par la soustraction de L1 et par son remplacement graduel par L2. Les éducateurs contribuent au bilinguisme substractif en communiquant aux enfants minoritaires, implicitement ou explicitement, le sentiment que leur L1 est sans valeur et en enseignant, souvent exclusivement, au moyen de la L2, qui est plus faible (Cummins, 1984).

Schein (1984) suggère que certains des problèmes scolaires des enfants sourds peuvent être attribués au bilinguisme substractif. Cette hypothèse est étayée par Luetke-Stahlman (1982), Woodford (1987) et M. Paul (1973) qui déclarent : "La personne sourde qui est véritablement bilingue et connaît à la

fois la LSA et l'anglais est rarement encouragée à être fière de ses deux langues." (p. 41)

Le bilinguisme substractif des enfants minoritaires, y compris les enfants sourds, est opposé au bilinguisme "additif" où les enfants de langue majoritaire ajoutent à leur répertoire une deuxième langue qui a une valeur sociale, tout en continuant à entretenir et à améliorer leur première langue, par exemple les enfants anglophones dans les programmes d'immersion française de l'Ontario.

Il peut également y avoir bilinguisme additif pour les enfants des minorités dominées lorsque la valeur de leur L1 est activement reconnue et fortement encouragée à l'école (Cummins, 1984). En fait, "d'importantes données de recherche suggèrent que, pour les minorités dominées, le degré d'incorporation de la langue et de la culture de l'élève dans le programme scolaire constitue un facteur notable de la réussite scolaire" (Cummins, 1986, p. 25).

Programme bilingue -- Cadre théorique

La Commission sur l'éducation des personnes sourdes donne la description suivante des programmes bilingues/biculturels aux États-Unis :

> L'enseignement bilingue/biculturel comprend : les matières scolaires enseignées, à titre de transition au moins, dans la première langue de l'élève; l'anglais langue seconde = English Second Language; l'histoire, la culture et la langue du groupe linguistique minoritaire de l'élève; et la culture et l'histoire américaines. L'objectif est d'enseigner l'anglais à l'élève pour qu'il ou elle puisse finalement poursuivre son éducation exclusivement en anglais sans prendre de retard dans les autres disciplines. On atteint cet objectif en renforçant l'amour-propre de l'enfant, en développant ses facultés intellectuelles, en établissant une liaison avec ses connaissances culturelles et linguistiques existantes et en développant la lecture et l'expression en anglais. (1988, p. 42)

Cummins (1989) propose quatre critères pour créer des programmes bilingues/biculturels :

> 1) la langue et la culture des élèves minoritaires sont intégrées au programme scolaire; 2) on encourage la communauté minoritaire à participer pour constituer une composante intégrante de l'éducation des enfants; 3) la pédagogie suscite chez les enfants le désir intrinsèque d'utiliser activement la langue pour augmenter leur propre savoir; et 4) les spécialistes qui pratiquent l'évaluation deviennent des défenseurs des élèves minoritaires en insistant tout particulièrement sur les aspects des difficultés scolaires de l'élève qui sont fonction des interactions au sein du contexte scolaire plutôt qu'en validant l'hypothèse que le "problème" vient de l'élève. (p. 58)

Ces critères peuvent être appliqués de la façon suivante à l'éducation bilingue/biculturelle des enfants sourds :

1. Élaborer des stratégies d'intégration de la culture et de la langue minoritaires

   Les enfants sourds doivent être reconnus au sein du système d'éducation comme des membres d'un groupe culturel et linguistique minoritaire. Cummins déclare que ce qui est nécessaire, c'est une "redéfinition personnelle", par les enseignants, de l'importance de la langue et de la culture minoritaires. Cela signifie qu'il est essentiel que les enseignants des enfants sourds comprennent pleinement la langue gestuelle sous tous ses aspects linguistiques et culturels. Les enseignants doivent connaître les caractéristiques linguistiques de la langue gestuelle et de la langue majoritaire, leurs modalités visuelles et parlées et les questions culturelles qui se posent dans la communauté des personnes sourdes et la communauté des entendants.

2. Faire participer les membres de la communauté minoritaire à l'établissement des programmes

   Un programme bilingue/biculturel pour enfants sourds requiert un personnel professionnel qui ait une bonne formation en langue gestuelle et en langue majoritaire et qui soit capable d'indiquer les similarités et les différences linguistiques et culturelles entre les deux langues. Ceci permet d'accepter les variations linguistiques parmi les enfants sourds et crée un précédent pour l'utilisation de la langue gestuelle qui peut ainsi être vue de façon positive et utilisée de façon cohérente.

   En accordant un statut égal aux deux langues et aux deux communautés au sein du système scolaire, on évite l'ambivalence biculturelle et on réduit le risque d'intériorisation de statut inférieur qui n'existe que trop souvent chez les adultes sourds qui sont les produits du système actuel. Tous les programmes bilingues/biculturels décrits dans les publications soulignent l'importance critique des enseignants sourds et/ou des adjoints d'enseignement sourds pour permettre aux élèves d'acquérir la langue gestuelle et la langue majoritaire.

3. Fournir une motivation intrinsèque aux élèves sourds

   Un programme bilingue/biculturel donne aux enfants des occasions d'exprimer et de partager des expériences personnelles significatives dans leur langue maternelle (Cummins, sous presse). Ce type de programme donne aux élèves sourds une image positive d'eux-mêmes et leur procure un sentiment d'accomplissement, si bien qu'ils se sentent prêts à apprendre la langue majoritaire. De plus, les enfants utilisent

couramment une langue qui peut servir de soutien au développement de l'alphabétisation et de la compétence dans la langue majoritaire.

L'alphabétisation comprend la lecture et l'écriture dans la langue majoritaire, sans toutefois s'y limiter. L'alphabétisation des élèves sourds comprend la narration d'histoires par les membres de la communauté des personnes sourdes, tradition qui transmet la langue et la culture aux enfants sourds (Hoffmeister, sous presse). Certains programmes bilingues/biculturels dispensés aux États-Unis (Strong, 1988) et en France (Bouvet, 1984; Deck, 1987) sont basés sur la narration d'histoires, d'abord dans la langue gestuelle, puis dans la langue majoritaire.

Les enseignants qui inventent, élargissent et modifient les histoires en langue gestuelle encouragent les élèves à créer leurs propres histoires. Les enfants devraient pouvoir être fiers de leurs histoires, de leur langue et de leur culture, non seulement dans la classe, mais dans la collectivité et à la maison.

4. Évaluation

Si l'on veut mettre en oeuvre un bon programme bilingue/biculturel, il est essentiel de disposer d'une équipe d'évaluation qualifiée qui prenne la défense des enfants sourds et n'assignent pas automatiquement les problèmes éducationnels à la surdité de l'enfant. Au moins l'un(e) des examinateurs doit être un(e) spécialiste sourd(e) dont la communication en langue gestuelle et en langue majoritaire est plus avancée que celle de l'enfant (Greenwald, Hoffmeister et Kourbetis, 1985). Ceci pour veiller à ce que l'enfant sourd(e) comprenne le travail à effectuer. En outre, le (la) spécialiste sourd(e) aura plus de chances d'être sensible aux stratégies de communication en langue gestuelle, comme le langage des yeux.

Tous les tests utilisés doivent être revus de façon à éliminer tout ce qui risque d'aller contre l'enfant de façon évidente ou subtile. Ceci peut prendre la forme de questions en rapport avec le son (c.-à-d. la musique, le téléphone) ou la culture (c.-à-d. des jugements de certains gestes comme le fait de montrer du doigt). Le recours à une équipe de plusieurs personnes apporte une garantie contre les préjugés liés à la langue majoritaire en multipliant les perspectives. Il faut rappeler, cependant, que les réserves mentionnées précédemment suggèrent qu'indépendamment de ces considérations culturelles, il n'est tout simplement pas indiqué d'utiliser des tests standardisés avec les enfants sourds.

L'éducation bilingue/biculturelle doit comprendre des stratégies qui donnent un sentiment de pouvoir aux élèves sourds et réduisent l'influence de la culture majoritaire. Dans les programmes bilingues/biculturels additifs,

où la langue et la culture sont partagées par le biais d'échanges significatifs avec les enseignants, les pairs et les membres de la communauté des personnes sourdes, les élèves sourds sont effectivement habilités à devenir des membres instruits de la communauté des personnes sourdes et de la communauté des personnes qui entendent.

Recherches sur l'éducation bilingue/biculturelle des enfants sourds

En Europe, la reconnaissance de la valeur de la langue gestuelle s'est accrue depuis le 7e Congrès mondial des enseignants aux personnes sourdes en 1981 (Rondal, Henrot et Charlier, 1986), mais on remarque des différences au niveau des théories. La Scandinavie, la Suède et le Danemark ont eu tendance à évoluer vers l'éducation bilingue et l'utilisation de la langue gestuelle naturelle; cependant, cette tendance ne s'est pas manifestée en Norvège (Vogt-Svendsen, 1983) ni en Finlande (Rissanen, 1987).

En Europe, bien que l'existence des langues gestuelles naturelles soit reconnue, la plupart des pays ont choisi une forme signée de la langue parlée. En général, les politiques en matière d'éducation dans des pays comme la Belgique (DeVriendt et Moerman, 1987), la Grande-Bretagne (Wickham et Kyle, 1987), la France (Rondal, Henrot et Charlier, 1986), l'Allemagne (Prillwitz, 1987), l'Italie (Caselli, 1987), les Pays-Bas (Harder et Knoors, 1987), l'Espagne (Marchesi, 1987) et la Suisse (Maye, Ringli et Boyes-Braem, 1987) vont dans le sens de la communication simultanée. C'est également la politique en Australie (Jeanes, 1987) et en Union soviétique (Zaitseva, 1987). Dans certains pays, comme l'Espagne, la communauté des personnes sourdes commence à se plaindre de l'importance qui est accordée à la langue majoritaire dans les programmes à l'intention des enfants sourds et "les adultes sourds acceptent mieux leur propre langue que les systèmes gestuels modifiés aux fins d'adaptation à la langue orale" (Marchesi, 1987, p. 146).

Aux États-Unis, la Commission sur l'éducation des personnes sourdes (1988) a :

1. Reconnu la LSA comme une langue minoritaire.

> Nous reconnaissons que la LSA est une langue en elle-même. Au cours de la dernière décennie, les preuves n'ont cessé de s'accumuler pour indiquer que les langues gestuelles du monde sont des langues pleinement développées, autonomes et naturelles, avec des formes grammaticales et artistiques bien à elles. En conséquence, l'Organisation éducationnelle, scientifique et culturelle des Nations-Unies a conclu que ces langues doivent "bénéficier du même statut que les autres systèmes linguistiques" et doivent occuper "une place à part entière dans... les programmes d'éducation des personnes sourdes". La LSA a fait l'objet d'études particulières et les spécialistes conviennent que

la LSA est l'une des langues minoritaires authentiques du pays. Plusieurs états ont récemment adopté des lois prévoyant l'enseignement de la LSA dans les écoles sur la même base que les autres langues minoritaires indigènes et étrangères aux États-Unis. (p. 40)

2. Recommandé que ceux dont la première langue est la LSA, qu'ils l'aient apprise ou non de leurs parents, soient considérés comme des élèves de langue minoritaire plutôt que comme des élèves handicapés et, en tant que tels, soient jugés admissibles aux services d'aide fédérale aux termes du Bilingual Education Act.

3. Apporté son soutien à l'éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds qui utilisent la LSA.

> La recherche scientifique a démontré que les enfants qui ne sont pas capables d'utiliser une langue couramment à la maison et à l'école sont sérieusement désavantagés au niveau du développement intellectuel et de l'éducation. Les avantages à tirer de l'extension des programmes bilingues-biculturels aux enfants qui utilisent la LSA seraient semblables aux avantages liés à l'éducation des autres enfants de langue minoritaire. Il y aurait infusion d'idées et de méthodes nouvelles pour enseigner à cette minorité, y compris de nouvelles stratégies pour enseigner l'anglais; une amélioration de l'alphabétisation en anglais; une amélioration des résultats scolaires; une amélioration de l'adaptation affective; une réduction des besoins de services d'orientation; un accroissement de la taille des classes sans réduction de l'attention individuelle; une diminution du taux d'abandon scolaire; une diminution du sous-emploi une fois les études terminées; un accroissement du bilinguisme des enseignants; des possibilités de carrière pour les utilisateurs adultes de la langue minoritaire; une amélioration de la communication entre enseignants et élèves; et une amélioration de la communication des parents avec les enseignants et les élèves. (p. 42)

Organisation des programmes d'éducation bilingue/biculturelle

Il existe des programmes d'éducation bilingue/biculturelle pour les personnes sourdes à tous les niveaux, du palier préscolaire au palier postsecondaire. À l'heure actuelle, l'accent semble être mis sur le niveau préscolaire (y compris le jardin d'enfants) et le niveau primaire. Un certain nombre des programmes examinés en sont aux étapes initiales de leur développement et n'ont pas donné lieu à une étude systématique ni à une dissémination des résultats de recherche.

A. Programmes préscolaires et primaires

Des rapports ont été publiés sur les programmes préscolaires et primaires au Canada, aux États-Unis, en France et au Danemark. Dans la section suivante, nous passons brièvement en revue chacun des programmes en décrivant ce qu'ils ont d'unique.

1. Programmes préscolaires et primaires en Amérique du Nord

La Deaf Children's Society of Vancouver, décrite dans Freeman, Carbin et Boese (1981), s'est déclarée en faveur de l'approche bilingue/biculturelle de l'éducation précoce des enfants sourds et de leurs parents. Les enfants sourds sont encouragés à pratiquer couramment la LSA, l'anglais codé manuellement ainsi que la lecture et l'écriture. "Dans le cadre de sa politique, la Société ne pense pas que l'enseignement de l'anglais officiel avec toutes ses formes linguistiques et grammaticales soit nécessaire ni approprié pour les jeunes enfants" (Carbin, 1988, p. 59). Cependant, les enfants sourds participent à des activités conçues pour faciliter l'acquisition d'une base linguistique solide.

Le directeur, qui est lui-même sourd, insiste sur l'importance de la culture des personnes sourdes et des modèles linguistiques et de comportement représentés par les personnes sourdes pour les enfants sourds et leurs parents. La participation de la communauté des personnes sourdes est intégrée à tous les aspects du programme, des personnes sourdes prélinguistiques qui pratiquent la langue gestuelle faisant fonction d'enseignants, de visiteurs à domicile et d'enseignants de la LSA.

Greenberg et Calderon (1984) ont écrit un rapport sur les résultats d'une évaluation indépendante qui comparait des enfants sourds et leurs familles inscrits au programme de Vancouver avec des sujets de contrôle correspondants qui avaient fait l'objet d'une intervention moins systématique et moins complète. Les auteurs ont rapporté "des différences notables et significatives dans la communication entre parents et enfants, la compétence sociale et le stress maternel" (p. 4) en faveur des groupes qui participaient au programme. Greenberg, Calderon et Kusche (1984) ont également trouvé une communication naturelle plus développée et des interactions d'une qualité supérieure dans ce groupe.

Strong (1988) et Strong, Woodward et Burdett (1987) ont décrit un programme expérimental bilingue en cours, basé sur la narration d'histoires, qui est actuellement utilisé pour enseigner la langue à de jeunes enfants sourds aux États-Unis. Les objectifs du programme sont 1) d'amener les enfants à étendre leur utilisation de la LSA et d'utiliser la LSA pour enseigner l'anglais; et 2) de développer la notion que la LSA et l'anglais sont des langues séparées mais égales.

Le programme est constitué d'une série d'histoires pour enfants (culturellement adaptées pour enfants sourds, le cas échéant) dont chacune porte sur des aspects séparés de la langue. Le programme est divisé en deux parties : la partie 1 est limitée à la LSA; la partie 2 introduit l'anglais manuel au moyen de la LSA. L'enseignante est sourde et sa langue naturelle est la LSA mais elle est également bilingue en anglais. Elle a de l'expérience dans l'enseignement aux enfants sourds et a reçu une formation poussée dans l'art de raconter des histoires. Le programme insiste sur le rôle de la langue pour raconter et dramatiser des histoires, et demander et fournir des informations. Des histoires enregistrées sur bandes magnétoscopiques sont utilisées pour compléter les présentations et les activités directes.

Une classe expérimentale réunissait huit élèves sourds profonds prélinguistiques, âgés de quatre à sept ans, lesquels avaient été assortis avec huit sujets de contrôle qui ne participaient pas au programme. Pour évaluer les progrès, on a utilisé une tâche répétitive exprimée par signes (Strong, Gold et Woodward, 1986) qui permettait de mesurer la connaissance de l'anglais et de la LSA, et une tâche de reconnaissance qui mesurait la compréhension dans les deux langues.

Les résultats de ce programme expérimental n'ont pas encore été publiés. Cependant, Strong (1988) a rapporté que les participants et leurs parents avaient accueilli le programme avec enthousiasme et que l'administration scolaire, qui s'était montrée sceptique au départ, avait fini par lui accorder son soutien.

Finnegan et Goodhart (1987) ont étudié le développement de la narration d'histoires chez de jeunes enfants sourds qui participaient à un programme bilingue/biculturel et ses effets sur l'écriture. La méthode utilisée comprenait les composantes suivantes : narration d'histoires par l'enseignant(e), jeux de rôle et narration d'histoires par les élèves, et rédaction d'histoires. Les auteurs discutent de l'importance du jeu de rôle répété pour l'acquisition du concept d'histoire chez les enfants et comparent le jeu de rôle à des "brouillons dans l'espace". Les enfants modifiaient et compliquaient leurs histoires à mesure que progressaient leurs jeux de rôle.

Lorsqu'ils racontaient des histoires, les enfants changeaient de code, racontant spontanément des histoires basées sur l'anglais aux enseignants et des histoires en LSA à leurs camarades. Finnegan et Goodhart ont observé que les histoires en LSA étaient plus riches en détails et avaient des transitions mieux marquées. Les enfants révisaient également leurs histoires à mesure que progressait la narration, créant des brouillons supplémentaires.

Au moment où les enfants ont commencé à écrire des histoires, ils avaient déjà de l'expérience en narration et en révision d'histoires "dans l'espace". Les auteurs ont rapporté que les premiers brouillons écrits étaient généralement plus clairs et plus descriptifs que les histoires précédentes écrites sans l'aide du jeu de rôle et de la narration d'histoires. Ils ont conclu que "les 'brouillons' dans l'espace pratiqués par les enfants, de leur propre initiative, constituent un précurseur important de la réussite en rédaction" (p. 21).

Le programme TRIPOD, à Los Angeles, utilise une approche bilingue/biculturelle qui intègre tous les modes de communication -- LSA, anglais par signes, langue parlée, audition, lecture et écriture. TRIPOD procède actuellement, avec des chercheurs du National Technical Institute for the Deaf de Rochester, New York, à l'examen des différents aspects du programme éducationnel. Ils sont particulièrement intéressés par le changement de code qui se produit naturellement chez les élèves sourds de 2:6 à 6 ans. Kirchner (correspondance personnelle) émet l'hypothèse que les enfants acquièrent cette aptitude grâce à la fusion linguistique qui se produit dans le cadre de la méthode d'enseignement TRIPOD qui fait appel à une équipe constituée d'un(e) enseignant(e) sourd(e) et d'un(e) enseignant(e) entendant(e).

2. Programmes préscolaires et primaires en Europe

L'éducation bilingue/biculturelle en France est décrite dans les rapports de Bouvet (1983, 1984, 1987) et Deck (1987). La Langue des signes français (LSF) est présentée comme la première langue et les parents sont encouragés à apprendre la LSF dès que la surdité de leur enfant est détectée. Les classes pour enfants sourds sont enseignées par des enseignants sourds. Une fois la LSF établie, le français parlé et écrit est introduit par des enseignants entendants.

Le programme décrit par Bouvet (1983, 1984, 1987), enseigné à Paris, se limite à la langue et à la communication. Il est basé sur la narration d'histoires à partir de livres d'images, racontées d'abord en LSF puis en français parlé. Bouvet (1984) a identifié trois étapes dans l'acquisition de la langue chez les enfants qui suivent ce programme : 1) attention visuelle aux activités linguistiques; 2) acquisition de la langue à des fins de jeu (p. ex. jeu par signes et jeu vocal); et 3) acquisition de la langue pour communiquer un sens. La recherche a indiqué que les enfants apprenaient les règles de la LSF plus vite que les règles du français parlé.

La lecture est introduite dès que les enfants commencent à connaître la LSF. "Ils [les enfants] commencent à apprendre à lire en même temps qu'ils commencent à utiliser une langue dans laquelle ils

n'ont pas de handicap. Le fait qu'il n'existe pas de correspondance phonétique entre le français écrit et la Langue des signes français ne fait pas obstacle à l'apprentissage. Ces résultats confirment les preuves récentes touchant le rôle du rapport graphème-phonème dans l'apprentissage de la lecture qui ont permis de découvrir que cette aptitude à décoder est le résultat de l'aptitude à la lecture plutôt que sa base" (Bouvet, 1983, p. 70).

Bouvet (1982) avait effectué une étude préalable dans une école maternelle parisienne. Les sujets étaient des enfants sourds profonds avec des antécédents personnels d'échec à la communication, malgré une détection précoce et une éducation orale intensive. Deux enseignantes travaillaient simultanément avec les enfants; l'une était sourde et utilisait la LSF; l'autre entendait et utilisait le français oral. Une grande partie du temps était consacrée à raconter des histoires aux enfants. Afin de développer la lecture et l'écriture, les messages écrits correspondaient mot pour mot aux messages oraux de l'enseignante entendante et aux messages gestuels de l'enseignante sourde. À notre connaissance, les résultats de cette étude n'ont pas été publiés.

Deck (1987) discute des classes bilingues qui ont été constituées au niveau de la maternelle et au niveau primaire par l'association Deux langues pour une éducation (2.LPE), organisme de personnes sourdes, de personnes entendantes et de parents d'enfants sourds. L'organisme 2.LPE offre actuellement huit classes où sont inscrits cinquante enfants sourds dans des milieux intégrés. Les aspects clés du programme sont les suivants : 1) les parents doivent apprendre la LSF et participer activement au programme; 2) on encourage les enfants à acquérir naturellement la LSF; ils apprennent le français comme une seconde langue, l'accent étant mis sur la forme écrite; 3) le programme scolaire des enfants sourds est le même que celui des enfants qui entendent et il n'y a pas de retard dans l'acquisition progressive des connaissances appropriées à l'âge; 4) les instructeurs principaux sont des enseignants sourds qui pratiquent couramment la LSF; les enseignants qui entendent font fonction d'adjoints et d'interprètes pour les classes intégrées; 5) toutes les matières sont enseignées en LSF par des enseignants sourds; 6) les enfants sourds sont intégrés aux classes d'enfants qui entendent dans la mesure du possible, avec l'appui d'interprètes; les enfants entendants sont intégrés aux classes d'enfants sourds pour des activités comme la narration d'histoires par signes avec l'appui d'interprètes; 7) les enseignants et les adjoints d'enseignement participent à une formation professionnelle permanente et très complète.

L'École pour les personnes sourdes de Genève, en Suisse, a introduit une politique bilingue avec la LSF comme première langue en

1980 (Maye, Ringli et Boyes-Braem, 1987). Tous les membres de la communauté scolaire, y compris le personnel sourd, le personnel entendant et les enfants sourds, utilisent la LSF dans leurs interactions quotidiennes. Bien que le français écrit et le français parlé fassent partie du programme scolaire, l'enseignement du français s'effectue essentiellement au moyen de la langue écrite.

On accorde beaucoup d'importance à l'utilisation de la LSF au niveau préscolaire. Les parents reçoivent une formation hebdomadaire en LSF et les familles rencontrent également des spécialistes sourds.

Bien que le programme bilingue de l'École pour personnes sourdes de Genève bénéficie du soutien total des administrateurs, du personnel et d'une majorité des parents, certains parents ne sont pas d'accord avec les principes de base. Les auteurs ne proposent pas de solution de rechange pour ceux qui ne se sentent pas à l'aise avec la méthode bilingue.

Gremaud et Alisedo-Costa (1986) ont décrit un programme d'éducation dispensé depuis 1978 simultanément à Fribourg, en Suisse, et à Paris. Dans ce programme, comme dans les autres programmes suisses et français, la langue écrite est enseignée directement aux enfants sourds sans acquisition préalable de la langue orale. Les enseignants mettent des messages écrits à la disposition des enfants sourds (babillards, panneaux, etc.) qui commencent par être compris globalement. Ces messages doivent avoir une signification réelle et une valeur fonctionnelle pour les enfants sourds.

Indépendamment de la communication écrite, les enfants communiquent avec leurs enseignants entendants en langue gestuelle. Un(e) adulte sourd(e) est parfois dans la classe et communique avec les enfants en LSF. La communication orale a une égale importance dans les échanges entre enseignants et enfants mais elle ne constitue pas un substitut pour les échanges écrits. Les auteurs ont rapporté que cette expérience et ses résultats étaient satisfaisants mais, à notre connaissance, aucun rapport détaillé n'a été publié.

Au Danemark, la plupart des écoles ont reconnu les avantages de l'approche bilingue, et des classes expérimentales ont été créées dans tout le pays. Hansen (1987) a décrit ses expériences avec une classe bilingue créée en 1982, à la demande des parents de neuf enfants sourds, âgés de deux à quatre ans. Deux des enfants étaient des ESPS dont la Langue des signes danois (LSD) était équivalente au danois parlé de leurs camarades entendants du même âge. Les sept autres enfants étaient des ESPE, dont la plupart communiquaient au moyen d'une combinaison de danois signé et de langue parlée.

La classe était menée par quatre enseignants, y compris trois enseignants entendants et un enseignant sourd qui connaissait la LSD. Les enseignants ont reconnu qu'ils n'étaient pas en mesure de fournir des modèles adultes adéquats de la LSD et ont demandé à des adjoints sourds et à d'autres adultes sourds de se joindre au personnel enseignant.

Au début, le programme était essentiellement monolingue et portait surtout sur l'acceptation et l'utilisation de la LSD. Au cours des deux premières années, le programme s'est transformé graduellement en un véritable programme bilingue, le danois constituant une partie également importante du programme scolaire.

Hansen a rapporté " ... des progrès continus et radicaux dans l'aptitude générale des enfants à communiquer à partir du moment où ils ont commencé à participer au programme" (p. 84). Tous les enfants, sauf un, présentaient un rendement linguistique d'un niveau approprié à leur âge. Les enfants dont les parents ne connaissaient pas la LSD changeaient de code automatiquement lorsqu'ils communiquaient avec leur famille.

L'auteure parle des difficultés à créer des évaluations qui décrivent de façon adéquate la compétence linguistique des enfants. Elle fait remarquer que peu de chercheurs et d'enseignants "ont la compréhension et le sens inné de la langue nécessaires pour comprendre toutes les variétés et les subtilités spontanées de la langue des enfants" (Hansen, 1987, p. 85). Hansen a conclu que les évaluations les meilleures sont les enregistrements sur bande magnétoscopique des récits spontanés des enfants analysés par des évaluateurs qui pratiquent naturellement la langue gestuelle.

B. Autres programmes - écoles publiques et secondaires

Hanson et Padden (1988) ont publié un rapport sur une méthode bilingue d'enseignement de l'anglais écrit à des élèves sourds d'âge élémentaire qui pratiquent couramment la LSA. Le programme utilise une technologie interactive à base de vidéo-disques qui dispensent un apprentissage linguistique orienté vers les élèves. Les élèves ont le choix entre cinq tâches : 1) regarder une histoire -- les élèves regardent l'une des trois histoires racontées en LSA; 2) lire une histoire -- les élèves lisent des traductions en anglais des histoires en LSA; 3) répondre aux questions sur une histoire -- les élèves lisent et répondent à des questions en anglais sur des histoires racontées en LSA; 4) écrire une histoire -- les élèves écrivent un texte anglais sur une histoire en LSA; et 5) faire des légendes pour une histoire -- les élèves écrivent des légendes en anglais sur des segments d'histoire en LSA.

Hanson et Padden s'occupent actuellement de modifier divers aspects du programme pour présenter les histoires à différents niveaux de difficulté. Le programme est toujours utilisé là où il a été lancé et il semble que d'autres écoles, comme l'Alberta School for the Deaf, envisagent d'adopter des programmes vidéo interactifs semblables.

L'Alberta School for the Deaf, dans le cadre d'un projet pilote, offre des cours de conversation en LSA aux élèves sourds dans trois classes, l'une au palier élémentaire, l'une aux cycles primaire et moyen du niveau élémentaire, une deuxième au cycle intermédiaire, et l'autre à l'école secondaire -- cycle supérieur. Le programme a pour objectif 1) de permettre aux élèves d'acquérir une aptitude de base à la communication en LSA; 2) de développer chez les élèves une compréhension et une sensibilité biculturelles; 3) de développer l'originalité et la créativité linguistiques; 4) d'acquérir des notions supplémentaires et des concepts généraux sur le langage et l'apprentissage; et 5) de développer chez les élèves le désir d'étendre leurs compétences en poursuivant leurs études linguistiques. Le programme prévu pour atteindre ces objectifs combine des aspects de la réception et de l'expression de la langue avec des activités en LSA telles que le folklore des signes, la langue gestuelle artistique, l'humour des personnes sourdes et les arts de la représentation. La compétence des élèves est évaluée au moyen d'un programme d'évaluation formative complet. Un cours donnant droit à crédit en LSA est également prévu pour les élèves sourds dès l'école secondaire, à compter de l'automne 1989 (Bailey, correspondance personnelle).

Schneiderman (1986) a mis au point un programme linguistique à l'intention des élèves sourds des écoles secondaires aux niveaux intermédiaire et supérieur où la LSA est utilisée pour enseigner l'anglais. "Le programme a été créé en réponse au sentiment de frustration des enseignants qui avaient affaire à des élèves qui communiquaient bien en langue gestuelle mais avaient l'impression d'être des échecs au niveau de la langue orale et avaient des taux de rendement très faibles en anglais écrit" (p. 51).

Dans le cadre de ce programme, les élèves racontaient leurs expériences personnelles à leurs camarades en LSA. Les descriptions étaient enregistrées sur bande magnétoscopique, examinées et discutées, et finalement traduites en anglais. Schneiderman (1986) a rapporté que les élèves ont non seulement développé leurs compétences en anglais écrit mais également "leur fierté devant la richesse de leur propre aptitude à communiquer » (p. 52).

Stewart et Hollifield (1989) ont fait appel à une équipe pour enseigner un programme intégré d'études sociales et d'arts du langage d'une durée d'un an à neuf élèves sourds de treize à seize ans. Cette approche combinée, complétée par des excursions et des activités, permettait aux élèves de passer la moitié de leur journée dans un programme bilingue.

Aux fins d'enseignement, un membre de l'équipe, un enseignant sourd, utilisait la LSA seulement pour enseigner les études sociales. L'autre, une enseignante entendante, utilisait l'anglais signé et la langue parlée pour enseigner les arts du langage. Les auteurs estimaient que la séparation des langues, par enseignant et par discipline, contribuait à préserver la cohérence de l'apport linguistique. Les deux enseignants étaient capables de comprendre les deux langues et les élèves étaient autorisés à utiliser leur mode de communication préféré. Les élèves avaient tendance à utiliser des signes semblables à l'anglais avec l'enseignante entendante et la LSA avec l'enseignant sourd.

Stewart et Hollifield ont indiqué que la stratégie bilingue d'enseignement par équipe était efficace pour promouvoir la motivation et la participation des élèves. L'utilisation de la LSA pour les discussions et les présentations semblait également faciliter la compréhension des élèves et la réalisation des objectifs d'éducation.

C. Programmes postsecondaires

Le Deaf Human Services Training Programme (N.D.) du centre communautaire pour les personnes sourdes de Winnipeg offre une formation sur place aux personnes sourdes pour améliorer leurs possibilités d'emploi, fournir des modèles à la communauté et aux enfants sourds, et améliorer la qualité des services aux personnes sourdes. Le programme considère la communauté des personnes sourdes d'un point de vue culturel plutôt que pathologique. Il reconnaît la LSA comme première langue d'enseignement et tient compte des préférences des apprenants sourds adultes touchant les techniques d'enseignement.

Le programme constitue une voie d'accès à des emplois dans le secteur des services sociaux en éduquant non seulement les travailleurs sourds mais aussi le milieu de travail entendant. C'est ainsi que les prothèses auditives, les services d'interprétation et l'enseignement de la LSA aux collègues entendants font partie intégrante du programme.

Les personnes sourdes sont placées auprès du gouvernement et des organismes de services sociaux dans des postes tels que :
1) coordonnateur(trice) des loisirs pour la communauté des personnes sourdes; 2) intermédiaire culturel(le) pour les services de recommandation à des interprètes; 3) travailleur(se) communautaire parrainé(e) par les églises; 4) aide à l'enseignement dans des programmes pour enfants sourds d'âge préscolaire; et 5) travailleur(se) social(e) chargé(e) de dispenser l'apprentissage fonctionnel aux clients sourds.

Le projet comprend une composante d'évaluation importante qui doit permettre d'évaluer son efficacité du point de vue des stagiaires, du personnel professionnel, des organismes d'emploi et de la communauté des personnes sourdes. On insiste particulièrement sur la LSA comme langue

d'enseignement et de communication sur le lieu de travail. Les résultats de l'évaluation seront publiés lorsque le projet sera terminé.

Harley (1989) a fait rapport sur un programme-pilote de trois semaines dispensé en internat à l'université du Nouveau-Brunswick (UNB) visant à former des adultes sourds comme instructeurs de langue gestuelle première langue. Le programme a été créé, en partie, en réponse aux préoccupations causées par la qualité des classes de langue gestuelle dirigées par des enseignants dont ce n'était pas la langue maternelle. Harley a indiqué que " ... la question de la connaissance de la langue des instructeurs et de leurs aptitudes à l'enseignement n'a pas reçu l'attention qu'elle méritait. Le résultat est qu'un grand nombre d'élèves qui entendent sortent des cours de langue gestuelle enseignés par des entendants avec un ensemble de signes qui n'ont que peu ou pas de signification pour les personnes sourdes avec lesquelles ils veulent communiquer" (p. 88).

Les participants comprenaient vingt candidats en provenance de tout le Canada qui pratiquaient couramment la langue gestuelle et étaient bien acceptés par la communauté des personnes sourdes. Tous avaient terminé leurs études secondaires et dix-neuf étaient diplômés d'établissements postsecondaires. Quinze candidats utilisaient la LSA, deux utilisaient un code d'anglais manuel et trois pratiquaient couramment la LSQ et connaissaient également la LSA. Le programme couvrait la langue et la culture des personnes sourdes, le matériel pédagogique et les techniques d'instruction. La théorie et la pédagogie de l'enseignement des adultes et la formation en langue seconde étaient également intégrées au programme. Les instructeurs principaux étaient des autorités nord-américaines, deux personnes sourdes et une personne entendante, notées pour leurs connaissances dans les secteurs mentionnés ci-dessus.

L'efficacité du programme a été évaluée en comparant les réponses des candidats à des questionnaires préliminaires et de suivi. Les réponses indiquaient des changements positifs dans les attitudes, les attentes et les perceptions en matière d'aptitude à l'enseignement de la langue gestuelle. "Les évaluations montraient des changements frappants dans le degré d'assurance des participants au niveau des échanges avec le monde des entendants et de leur degré de confiance dans leur aptitude à y trouver un emploi" (Harley, 1989, p. 91).

Au collège communautaire Pima de Tucson, Arizona, Brodesky et Cohen (1988) ont élaboré une série de deux cours, d'un semestre chacun, visant à améliorer les résultats des élèves sourds dans les cours obligatoires de composition en anglais. Le cours portait essentiellement sur la représentation sur bande magnétoscopique de textes littéraires en LSA signés par des personnes sourdes. Les représentations comprenaient des compositions originales en LSA, des exemples de culture LSA ou de sketches écrits par des

instructeurs et des acteurs pour illustrer un vocabulaire particulier et certaines structures grammaticales. Les bandes magnétoscopiques étaient complétées par des conférences, des activités de groupe et des cahiers d'exercices contenant de l'anglais, des commentaires de la représentation en LSA, du vocabulaire anglais, des leçons de grammaire et des travaux pratiques. Des données ont été recueillies avant et après le cours en LSA et en anglais écrit pour suivre les progrès des élèves et on prévoit que ces données seront analysées au cours de l'été 1989.

À titre privé, Brodesky (correspondance personnelle) rapporte que les élèves sont hautement motivés, enthousiastes et prêts à coopérer. On a remarqué des progrès dans leur niveau de confiance en eux, leur fierté d'appartenir à la communauté des personnes sourdes et leur aptitude à écrire en anglais, et les élèves ont demandé officiellement que d'autres cours semblables soient mis à leur disposition. Les auteurs travaillent actuellement à mettre en place un programme similaire à l'Arizona School for the Deaf and Blind.

D. Éducation des parents

Chaque famille d'enfants sourds étant unique en son genre, l'éducation des parents doit constituer une composante essentielle du processus d'éducation. Parmi les programmes présentés ci-dessus, tous les programmes de niveau préscolaire et primaire (sur lesquels portent la plupart des rapports sur cette méthode) prévoient une formation des parents dans la langue et la culture gestuelles et des échanges avec des adultes sourds. Une analyse des publications a révélé trois articles supplémentaires qui traitaient exclusivement ou en partie de la formation des parents en langue gestuelle.

La Deaf Children's Society of Vancouver (décrite précédemment) offre un programme complet d'éducation des parents destiné à initier les parents des enfants sourds d'âge préscolaire à la culture des personnes sourdes et à la LSA. Les parents reçoivent toutes les semaines la visite, à la maison, de personnes sourdes prélinguistiques qui utilisent naturellement la langue gestuelle et qui leur enseignent la LSA, leur donnent des renseignements et font fonction de modèles linguistiques et de comportement. Les parents ont toutes les semaines des réunions de groupe où ils reçoivent un enseignement en LSA et écoutent des conférenciers qui représentent la communauté des personnes sourdes, les organismes au service des personnes sourdes et les groupes de recherche sur la surdité.

La société organise actuellement, à l'intention des parents, des activités spéciales comme le Programme d'apprentissage des parents d'enfants sourds offert tous les étés. Carbin (1988) croit que ces types d'activités donnent aux parents qui entendent "la possibilité de s'habituer graduellement à la surdité" (p. 59).

Ahlgren (1982) décrit brièvement un programme qui comprend des cours officiels et des rencontres non officielles entre les parents qui entendent et leurs enfants, les parents sourds et leurs enfants, et d'autres personnes sourdes. Le contenu du cours est basé sur les résultats d'une étude des interactions entre les parents sourds et leurs enfants.

Pendant une période d'un an et demi, qui a commencé alors que les enfants avaient entre 1:6 et 2:6 ans, les parents ont reçu soixante à soixante-dix heures d'enseignement officiel et ont assisté à des réunions non officielles pendant environ cent cinquante heures. Les enfants n'ont pas reçu de formation spéciale.

À la fin du programme, lorsque les enfants (âgés de trois à quatre ans) ont été comparés aux enfants de parents sourds, on n'a pas remarqué de différence au niveau du développement. "Ces résultats et d'autres expériences ont incité les parents dans tout le pays à acquérir des connaissances semblables et il est maintenant de plus en plus courant que les enfants sourds d'âge préscolaire affichent un niveau de développement intellectuel et linguistique pleinement comparable à celui des enfants entendants du même âge" (p. 5).

Christensen (1986) a étudié l'efficacité d'un programme d'enseignement trilingue (espagnol, anglais et langue gestuelle) en langue gestuelle, présenté chaque semaine à la télévision. Les participants comprenaient cinquante-huit familles volontaires hispanophones qui avaient un(e) enfant sourd(e) inscrit(e) à une école publique qui offrait un programme en anglais auquel était incorporé un code d'anglais manuel. Les familles ont accepté de regarder le programme télévisé au moins une fois par semaine pendant deux ans.

Les participants ont été évalués six fois, soit un prétest, quatre évaluations périodiques et une entrevue de départ. Les résultats ont indiqué que 93,8 % des familles ont montré un changement général positif dans leur aptitude à recevoir la langue gestuelle et 86,7 % dans leur aptitude à exprimer la langue gestuelle. L'attitude des parents envers la surdité de leur enfant et envers l'école s'est améliorée en fonction de leur compétence en langue gestuelle. Un autre résultat du programme est que les parents ont également commencé à acquérir une aptitude à la réception de l'anglais parlé.

Bien que ce programme n'ait pas enseigné la LSA, il se prêterait facilement à cette fin, particulièrement pour les familles de langue minoritaire. L'utilisation de la télévision augmenterait l'accès à l'enseignement gestuel pour les familles qui ne peuvent pas suivre les cours locaux.

Hill (1984) a décrit une méthode proposée à des familles qui vivent dans des régions peu peuplées, trop loin des centres où l'on dispense habituellement des cours en langue gestuelle. Il s'agissait du programme d'été de langue gestuelle à domicile, parrainé par l'Alberta School for the

Deaf. Les objectifs du programme étaient : 1) de promouvoir une amélioration de la communication entre les enfants sourds et leur famille; 2) de donner aux familles l'occasion d'avoir des échanges avec de jeunes adultes sourds; et 3) d'offrir des possibilités d'emploi à titre d'éducateurs à domicile aux étudiants des paliers secondaire et postsecondaire capables d'utiliser la langue gestuelle et d'écrire l'anglais correctement.

Après une période de formation de cinq jours, les éducateurs à domicile vivaient avec les familles des enfants sourds pendant des périodes d'une à trois semaines. Pendant leur séjour, ils participaient à la vie de la famille et dispensaient tous les jours une heure d'enseignement structuré en pidgin (une variante de l'anglais par signes). L'évaluation comprenait l'observation par le superviseur du programme et des entrevues avec les parents et les éducateurs à domicile. Les résultats ont indiqué que toutes les familles participantes ont tiré profit du programme, particulièrement celles qui avaient une certaine expérience préalable de la langue gestuelle. Il a été recommandé que les futurs éducateurs à domicile reçoivent une formation plus poussée quant à la façon d'enseigner la langue gestuelle et davantage d'informations sur la façon de réparer les "pannes de communication". Hill (1984) a indiqué que, grâce aux échanges avec les éducateurs à domicile, les familles ont amélioré leur compréhension de la surdité, ce qui leur a permis de mieux accepter la surdité de leur enfant.

VIII - DISCUSSION

Les sentiments des gens pour leur langue maternelle font partie des émotions humaines les plus fortes. L'attitude des autres et de la société envers cette langue -- sa suppression ou son acceptation -- ont un impact profond sur l'amour-propre de chaque individu. C'est pour cette raison que les envahisseurs expriment souvent leur pouvoir sur le pays conquis en insistant pour que la population apprenne et utilise la langue du conquérant. C'est également pour cette raison que, lorsque deux cultures coexistent, la langue de la culture dominante sera considérée comme étant plus complète et plus digne d'utilisation sur le marché et à l'école que la langue des opprimés qui est jugée ne pas être une "langue véritable" et est utilisée comme une preuve de l'ignorance de ses utilisateurs.

Jusqu'à une période récente, les personnes sourdes d'Amérique du Nord ont accepté le mythe que leur langue gestuelle n'était pas une véritable langue et qu'elles montraient leur ignorance chaque fois qu'elles s'en servaient. Elles se sont soumises aux diverses dégradations qui leur étaient infligées lorsqu'on découvrait qu'elles se servaient de gestes pour communiquer, et qu'on leur liait les mains, par exemple, et leur amour-propre en a inévitablement souffert. À l'issue des recherches révolutionnaires de Stokoe et de ses collègues, suivies par les travaux de Bellugi et Klima, et des spécialistes des langues gestuelles du monde entier, les attitudes envers les langues gestuelles ont fini par changer et les personnes sourdes sont devenues fières de leur langue et de leur culture.

Jusqu'à une date récente, le climat en Amérique du Nord n'était guère favorable à une discussion des mérites de la LSA dans la classe ou à une reconnaissance des personnes sourdes comme étant capables de déterminer leurs propres besoins et de prendre leur destin en main. Plus que tout autre événement, le mouvement Deaf President Now à l'université Gallaudet de Washington, D.C. (mouvement appelé maintenant la Semaine DPN), a convaincu le monde que les personnes sourdes constituaient une force avec laquelle il fallait compter -- non qu'il y ait eu quoi que ce soit à craindre de la communauté des personnes sourdes -- et qu'il s'agissait d'un pouvoir consolidé qui n'allait pas permettre au paternalisme des entendants de continuer à prendre les décisions à leur place. MacDougall (1989) a déclaré : "Ce qui est le plus important, et ce qui est au coeur de la révolution actuelle, c'est le droit fondamental de la personne sourde à participer pleinement à tous les aspects de sa vie, y compris le choix de la méthode de communication" (p. 2). Pendant toute la durée de la préparation de ce rapport, la chaleur et l'enthousiasme des réponses aux demandes d'informations ont témoigné du vaste soutien affectif dont jouit l'utilisation des langues gestuelles dans les écoles.

Ce chapitre a pour objet de résumer et de relier les informations contenues dans chacun des chapitres précédents pour aider les lecteurs à comprendre le bien-fondé des différents sujets choisis. On y discutera également des conclusions à tirer des recherches et de leurs rapports avec l'utilisation efficace des langues gestuelles aux fins d'acquisition de la langue majoritaire.

Le rapport a commencé par examiner les études comparatives entre les enfants sourds de parents sourds (ESPS) et les enfants sourds de parents qui entendent (ESPE). Les recherches examinées ont conclu à la supériorité des ESPS sur les ESPE au niveau de la réussite scolaire, de la lecture et de l'écriture, et du développement social. Dans la plupart des cas, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes au niveau de la parole et de la lecture labiale.

Les études effectuées au cours des années 1960 par des chercheurs comme Stuckless et Birch (1966) et Meadow (1968) ont joué un rôle crucial dans le passage de la communication orale à la communication totale. Les recherches subséquentes aux États-Unis ont continué à étayer cette tendance, la performance des ESPS dépassant celle des ESPE dans la plupart des domaines.

Les chercheurs d'autres pays ont effectué des recherches similaires et rapporté des résultats semblables. Au Danemark, les ESPS communiquaient plus facilement avec leurs pairs, utilisaient moins de pantomime et davantage de signes conventionnels que les ESPE (Hansen et Kjaer-Sorenson, 1976); en Israël, les ESPS affichaient des résultats nettement supérieurs à ceux des ESPE en compréhension de la lecture, développement affectif, amour-propre et désir de communiquer (Weisel, 1987); et, en Grèce, les ESPS étaient supérieurs aux ESPE en communication réceptive et expressive, et en lecture labiale (Kourbetis, 1987).

Ces résultats sont attribués à l'influence du milieu familial et aux effets bénéfiques de la communication manuelle précoce. Dans les familles dont les parents sont sourds, la surdité de l'enfant est facilement acceptée, ce qui crée un environnement sain qui favorise son développement social, affectif et intellectuel. Les enfants sourds de parents sourds bénéficient également d'une immersion dans un milieu linguistique où la communication se produit par le moyen naturellement compréhensible de la langue gestuelle naturelle. Les interactions entre parent et enfant peuvent ainsi progresser de la façon naturelle et détendue si nécessaire au développement linguistique.

Un secteur de recherche connexe portait sur l'utilisation des gestes par les parents des enfants sourds. Corson (1973) a observé que les parents sourds se servent de gestes lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants sourds et que ces gestes diffèrent de ceux qu'utilisent les parents qui entendent. DeVilliers (1989) a montré en outre que les parents sourds exploitent la

modalité visuelle du geste, en parallèle avec la parole, pour accroître leurs chances d'être compris par leurs enfants.

Les études des interactions entre mère et enfant montrent une grande similitude entre les interactions entre les mères sourdes et les enfants sourds et les mères entendantes et les enfants entendants. Ces mères ajustent leur apport en fonction de l'aptitude de leurs enfants à la réception de la langue et intègrent des aspects de la communication non verbale comme le regard, les gestes et les changements de partenaire à leurs premières interactions. Ces types d'interactions sont importants pour les échanges sociaux, la communication sophistiquée et le développement affectif.

Les résultats des recherches examinées suggèrent qu'il existe un continuum dans les interactions entre mère et enfant, basé sur l'utilisation des gestes et de la langue gestuelle et d'autres aspects de la communication non verbale. Le mode de communication le plus souhaitable est celui des mères sourdes qui se servent de la langue gestuelle naturelle pour communiquer avec leurs enfants sourds. Le mode de communication le moins souhaitable est celui des mères entendantes qui restreignent leur communication à la langue parlée seulement, sans aucun soutien gestuel ni visuel.

Un principe commun de l'éducation des jeunes enfants sourds est l'immersion dans un environnement linguistiquement riche où il y a de nombreuses occasions de communication. Le corrolaire est que l'environnement linguistiquement riche simule l'environnement des enfants qui entendent. Les résultats des comparaisons entre les ESPS et les ESPE et les études des interactions entre mère et enfant suggèrent que l'environnement linguistiquement riche devrait plutôt simuler l'environnement des enfants sourds de parents sourds -- un environnement riche aussi bien au niveau du système partagé des communications gestuelles naturelles, comme la LSA ou la LSQ, qu'au niveau des gestes et autres formes de communication non verbale que les jeunes enfants incorporent naturellement à leur conversation. Cette recommandation est semblable à celle qui encourage les enseignants des enfants qui entendent à créer un milieu scolaire qui simule le milieu familial en termes d'interactions entre adultes et enfants.

L'acquisition de la langue gestuelle par les enfants sourds de parents sourds présente des parallèles marqués avec les étapes de développement des enfants entendants qui apprennent leur langue maternelle. Les renseignements relatifs à cette acquisition indiquent que les enfants peuvent apprendre une langue gestuelle naturellement et facilement s'ils y sont suffisamment exposés. Hoffmeister et Wilbur (1980) ont conclu que " ... le langage présenté dans le mode visuel peut être acquis facilement et en quantité et qualité égales à celui qui est présenté dans un mode audio-oral" (p. 75).

De plus, en montrant que les enfants sourds de parents sourds suivent le même processus d'acquisition que les enfants qui entendent, on valide les résultats des études comparatives en démontrant que les enfants acquièrent la langue gestuelle de la façon "normale".

Une fois de plus, un grand nombre de ces études indiquent que l'acquisition d'une base en langue gestuelle par les enfants sourds ne les empêche pas d'apprendre à parler. En fait, les recherches effectuées sur le changement de code chez les enfants sourds indiquent qu'ils sont capables de passer d'une modalité à une autre lorsque le contexte et les partenaires de conversation changent. C'est-à-dire que les enfants sourds qui utilisent les signes parleront souvent en présence de personnes qui entendent et que les enfants sourds qui parlent se serviront souvent des signes lorsqu'aucune personne entendante n'est présente.

Un autre résultat important dans ce travail est que l'iconicité et la transparence que l'on a dit être davantage inhérentes aux langues gestuelles qu'aux langues parlées ne sont pas utilisées par les enfants sourds pour faire des généralisations linguistiques. Au contraire, les enfants utilisent les propriétés morphologiques des signes comme des indices des règles de la langue adulte, et l'acquisition de ces éléments discrets semble suivre les mêmes tendances de développement que l'acquisition de la morphologie complexe dans les langues parlées. Ce résultat est important parce qu'il va à l'encontre d'un argument courant selon lequel la nature iconique et concrète des signes empêche l'émergence de la pensée abstraite.

L'ordre des mots est important dans l'acquisition de la LSA. Les jeunes enfants suivent un ordre S-V, V-O ou S-V-O dès les premières étapes de l'acquisition de la LSA, même si la morphologie complexe de la langue permet un ordre différent. C'est ainsi que l'ordre des mots plus invariant des phrases anglaises n'est pas étranger à l'enfant qui acquiert la LSA et que la séquence de développement n'est pas sans rapport avec celle de l'enfant entendant(e) qui apprend une langue où les flexions sont importantes comme le serbo-croate. Cet aspect de l'acquisition de la LSA et son influence sur l'acquisition d'une langue avec un ordre des mots invariant, comme l'anglais, méritent des recherches plus poussées et offrent des possibilités intéressantes pour la méthode bilingue.

L'acquisition tardive des classifiants par les enfants (ils ne sont pas maîtrisés avant l'âge de huit ou neuf ans, juste comme les enfants qui entendent ne contrôlent pas toutes les complexités de la langue parlée avant cet âge) confirme la notion exprimée par certains chercheurs que les classifiants ne sont pas appris comme des éléments lexicaux mais qu'ils constituent un système complexe. Des résultats semblables ont été obtenus pour la désignation manuelle (le geste qui consiste à MONTRER DU DOIGT), bien que celle-ci soit apprise beaucoup plus tôt que les classifiants. Ces études

confirment que les langues gestuelles ne sont pas "de simples systèmes gestuels" qui correspondent mot pour mot à la langue parlée. Elles démontrent également que l'apprentissage d'une langue gestuelle fournit le même type de stimulation intellectuelle et requiert le même niveau d'aptitude à résoudre les problèmes que l'apprentissage des langues parlées, ce qui conteste de nouveau l'idée que les langues gestuelles sont concrètes et appauvries intellectuellement, et par là même préjudiciables aux processus intellectuels des enfants qui les acquièrent.

Un autre fait important est que l'acquisition des premiers signes est au moins égale (beaucoup de chercheurs disent antérieure) à la production des premiers mots par les enfants qui entendent. Ceci montre de nouveau qu'il n'y a pas de retard linguistique ou intellectuel inhérent à l'apprentissage des signes comme première langue. De plus, on a trouvé que le vocabulaire de signes des enfants sourds qui acquièrent la LSA naturellement comme leur première langue est plus riche que celui des enfants entendants du même âge.

En ce qui concerne l'acquisition des phonèmes, on a de nouveau trouvé des parallèles entre les enfants sourds et les enfants qui entendent. L'interaction entre le contexte et les traits distinctifs est évidente dans l'acquisition de toute langue. Les enfants qui entendent peuvent ne pas être capables de produire les mêmes phonèmes dans tous les contextes possibles, mais ils peuvent produire les phonèmes isolément ou dans certains contextes. Les gestes de la LSA sont comparables aux phonèmes des langues parlées et la production des formes gestuelles peut être comparée à la production des phonèmes, en ce sens qu'elle dépend du contexte.

D'autres études indiquent que le négatif <u>ne peux pas</u> émerge en LSA avant le positif <u>peux</u>, ce qui correspond de nouveau à l'acquisition des négatifs en anglais, et une étude comparative effectuée par Deuchar (1987) indique que l'on peut retrouver le processus d'intégration des négatifs à la LSA dans l'intégration des négatifs à la Langue des signes français (LSF) et à la Langue des signes britanniques (LSB).

Les études de l'acquisition de la langue gestuelle naturelle par les enfants sourds de parents qui entendent n'ont pas fait l'objet de nombreuses publications. Cependant, ces études confirment les résultats des comparaisons entre les enfants sourds de parents sourds et des enfants sourds de parents qui entendent, en ce qu'elles concluent, et ceci est important, que l'expression orale de l'enfant ne décroît pas lorsque la langue gestuelle est introduite. Les auteurs de ces études ont indiqué que les enfants peuvent en fait abandonner les signes et utiliser la parole lorsqu'un signe est inconnu ou lorsqu'ils n'ont pas encore appris le processus de signes équivalent.

Le retard dans l'exposition à une langue gestuelle qui se produit régulièrement pour les enfants sourds de parents qui entendent, perturbe ce développement naturel et empêche les "processus normaux de maturation

intellectuelle" (Petitto, correspondance personnelle) de se produire en temps voulu. En outre, une étude de Preisler (1983) décrit la différence entre les enfants exposés tôt aux signes et les enfants exposés tard aux signes, et montre les avantages distincts dont jouissent les enfants exposés tôt aux signes relativement à l'acquisition des règles de l'interaction sociale. Ces résultats correspondent à ceux des études des influences socio-familiales sur l'utilisation des signes dans les interactions entre mère et enfant. Cette étude montre également que les parents peuvent apprendre avec succès à communiquer avec leurs enfants sourds en langue gestuelle même s'ils sont encore dans la période de chagrin traditionnellement associée à la découverte de la surdité de leur enfant.

Dans une autre étude effectuée en Suède par Ahlgren (1982), les parents de jeunes enfants sourds ont réussi à apprendre la langue gestuelle de façon telle qu'il n'y a pas eu de différence de développement entre leurs enfants et les enfants des parents sourds. Étant donné les preuves écrasantes que les enfants sourds de parents sourds dépassent ou égalent les autres enfants dans toutes les mesures, ce résultat est fortement en faveur de l'utilisation de la langue gestuelle par les parents qui entendent.

Hoffmeister (1985) indique que l'attitude positive des parents envers la langue gestuelle et la communauté des personnes sourdes leur permet d'être plus à l'aise dans leurs échanges avec leurs enfants sourds et, en conséquence, de devenir des parents plus efficaces. Cette attitude positive ne peut pas être imposée par la force. C'est ainsi que cette recherche n'appuie pas la recommandation de Johnson, Liddell et Erting (1989) que la garde de jour des enfants sourds soit rendue obligatoire dès le moment de la détection de la surdité. Elle ne suggère pas non plus que les parents des enfants sourds soient tenus de travailler un certain nombre d'heures par mois dans ce type d'établissement, comme le demandent Johnson et al. L'attachement affectif des gens pour leur propre langue, dont on a parlé au début de cette section, s'applique également aux parents qui entendent. Leur loyauté envers leur propre langue ne peut pas, et en fait ne <u>doit</u> pas, être violée par la loi. Une fois informés comme il se doit de la valeur de la langue gestuelle, cependant, les parents des enfants sourds seront en mesure de prendre des décisions mieux informées.

En général, les parents qui entendent ne reçoivent pas de renseignements adéquats et ceux qui décident d'utiliser la langue gestuelle avec leur enfant sourd pratiquent en fait ce que Johnson, Liddell et Erting (1989) appellent "un discours aidé par des signes", c'est-à-dire une langue orale accompagnée des signes d'un système de signes inventés (tel que l'anglais par signes). On a noté que des difficultés majeures apparaissaient lorsque l'on tentait d'utiliser le discours aidé par des signes ou la communication simultanée (CS), comme on l'appelle généralement. Les recherches ont montré que les

enseignants qui utilisent la CS modifient leur langue, habituellement en supprimant certaines portions des signes de façon à les adapter à la langue parlée. D'autres études ont démontré que les enseignants qui se servent de la CS présentent souvent un mot oralement et un mot différent en signes. Hansen (1980), au Danemark, a également noté ce qui suit : " ... nous avons étudié la communication simultanée et trouvé que l'intonation et le rythme de la langue parlée étaient souvent ignorés par les interprètes ou par les utilisateurs des signes entendants lorsqu'ils parlaient et utilisaient les signes en même temps" (p. 254).

Malgré les problèmes inhérents à l'usage simultané des signes et de la langue parlée dans les comparaisons entre la CS et les présentations uniquement orales, la CS était mieux comprise par les élèves sourds, ce qui vient encore renforcer l'importance du continuum présenté à l'occasion de l'étude des échanges entre la mère et l'enfant. Ce continuum indique que la situation la moins favorable pour un enfant sourd est une mère qui ne fait pas de gestes, et que chaque élément d'information visuelle additionnel représente un bénéfice supplémentaire pour l'enfant.

Les études montrant les avantages de la CS sur la communication uniquement orale ont donné l'élan de départ au mouvement de Communication totale qui recommande que toutes les modalités soient fournies aux enfants et qui, à ce titre, peut être considéré comme le pont nécessaire entre le climat oraliste d'il y a plusieurs décennies et le climat actuel où la possibilité d'utilisation de la langue gestuelle dans la classe est en cours de discussion.

Les recherches sur l'efficacité de l'apprentissage de l'anglais au moyen d'un système de signes inventés comme l'anglais signé ont donné des résultats contradictoires, mais le Danemark et la Suède ont abandonné l'idée d'utiliser la CS dans la classe. Les études sur le changement de code démontrent que les jeunes enfants sont capables d'apprendre et d'utiliser deux langues séparées et distinctes en même temps (sans cependant les utiliser simultanément). Dans chacune de ces études, l'une des langues était la langue gestuelle naturelle.

Un certain nombre de recherches ont indiqué que les enfants sourds sont également capables de maximiser l'information même si l'apport est appauvri (comme ce qu'ils reçoivent de la CS), ce qui confirme l'hypothèse de l'innéisme et la notion qu'un apport par signes, même minimal, est utile. Néanmoins, le système linguistique généralisé par l'enfant à partir d'un apport par signes moins que complet n'est pas celui des utilisateurs adultes de signes à bien des égards. L'étude effectuée par Maxwell sur les règles des morphèmes liés engendrés par les enfants sourds exposés à un système de signes inventés va dans le même sens.

Les recherches analysées dans un chapitre subséquent confirment la notion qu'une grande partie de ce que sait une personne sourde de la syntaxe et du vocabulaire de l'anglais vient de l'anglais écrit et que la connaissance de la LSA facilite l'aptitude à utiliser cette information. Livingston (1983) soutient que l'anglais signé ne devrait pas être considéré comme un chemin nécessaire ou même viable vers l'alphabétisation en anglais. Le système incomplet intériorisé par les enfants sourds exposés à la CS ne facilite pas toujours l'apprentissage de la langue écrite, qui à son tour définit dans quelle mesure chaque enfant sera capable d'utiliser l'information imprimée pour apprendre davantage d'anglais. Ceci permet peut-être d'expliquer les résultats mixtes des recherches sur l'efficacité de l'apprentissage de l'anglais au moyen de l'utilisation simultanée de l'anglais parlé et des signes.

Les préoccupations exprimées dans les publications au sujet de l'usage de tests standardisés et de matériel de lecture dont le contexte est appauvri sont présentées pour insister sur le fait que les aptitudes des enfants sourds à la lecture ont sans doute été sous-estimées et (ou) sous-développées, et pour expliquer pourquoi la plupart des éducateurs des enfants sourds n'ont pas accordé plus d'importance à l'apprentissage de l'anglais au moyen du matériel imprimé. L'un des problèmes posés par les mesures quantitatives est qu'elles masquent les performances individuelles et obscurcissent les autres problèmes. Par exemple, il y a des enfants entendants dont les enseignants parlent la même langue et qui n'atteignent pas le "niveau scolaire". La nature du modèle d'éducation mécaniste veut qu'il y ait toujours des gens qui n'atteignent pas la "norme", et cela restera vrai même si tous les enfants sourds ont accès à la LSA dans la classe, tant que les éducateurs croiront à la "réalité" de la courbe en forme de cloche et au mythe du niveau scolaire.

Cela ne veut pas dire que les enseignants, les parents et les personnes sourdes elles-mêmes devraient être satisfaites du statut éducationnel actuel des personnes sourdes, mais cela signifie que le problème dépasse le fait que les enfants sourds n'ont pas été autorisés à se servir de la LSA. L'éducation, comme tous les comportements humains, est extrêmement complexe, et nous ne pouvons plus adopter une méthode mécaniste et hiérarchique qui procède étape par étape, et nous attendre à ce que les problèmes soient résolus, en supposant que la suppression de la LSA soit l'unique cause des problèmes. Trop d'enfants ont été victimes du modèle actuel. Il faut maintenant envisager les choses de façon différente -- et aborder l'éducation des personnes sourdes d'une façon globale qui dépasse le choix de la langue (Ewoldt, en cours).

Cette façon de voir entraînerait des changements, non seulement au niveau des droits linguistiques des enfants sourds mais dans des domaines comme les modalités du discours pratiqué dans la classe, les méthodes

d'enseignement et le choix du matériel pédagogique, et des domaines encore plus vastes comme la redéfinition du rôle des enseignants, la redéfinition de ce qui constitue la réussite et l'adoption d'une conception différente de l'apprentissage.

Il y a une conception de l'apprentissage qui reconnaît que chacun d'entre nous, à titre individuel, doit découvrir les choses pour lui-même et pour elle-même, et expliquer ses découvertes conformément aux connaissances qu'il ou elle a accumulées sur le monde et à ses expériences d'apprentissage passées. De ce point de vue, les enseignants ne peuvent fournir que des occasions; ils ne peuvent pas déverser la connaissance dans la tête des apprenants. De ce point de vue, les enseignants se voient eux-mêmes comme des apprenants de l'apprentissage et participent au processus d'apprentissage avec leurs élèves auxquels ils donnent la réplique.

Cela signifie que les tendances traditionnelles du discours en classe, décrites dans un ensemble de recherches substantielles, doivent céder la place à des tendances différentes. La tendance basée sur la séquence question de l'enseignant(e) -- réponse de l'élève -- renforcement de l'enseignant(e) n'a pas sa place dans cette conception de l'apprentissage et cette définition du rôle de l'enseignant(e). Les nouvelles questions à poser sont : Qu'est-ce que tu veux dire? Comment as-tu fait ça? Comment as-tu trouvé ça? Peux-tu donner un exemple? En quoi cela répond-il à ce que ton camarade vient de dire? Peux-tu expliquer cela de façon différente?, etc. (Duckworth, 1987). Cela signifie également que les enfants devraient avoir le pouvoir de prendre des décisions relativement aux choix de leurs lectures et des sujets de rédaction. Le droit de choisir le processus est valorisant pour les enseignants comme pour les enfants.

Ewoldt (1985) a montré que la lecture et l'écriture ne sont pas des aptitudes distinctes mais des processus linguistiques qui doivent être acquis naturellement par les enfants sourds de parents sourds auxquels on présente des exemples de langue imprimée utilisée à des fins réelles et lorsqu'ils ont l'occasion de faire l'expérience de la langue écrite. Dans ce processus, il n'y a pas de place pour les vieilles notions d'enseignement direct ou d'aptitude à la lecture. Les enfants naissent avec une aptitude à comprendre leur monde. Si on leur montre les choses et qu'on leur donne la possibilité d'en faire l'expérience, ils peuvent comprendre le matériel imprimé (Smith, 1988). Cela signifie qu'ils doivent avoir accès à des exemples authentiques de matériel imprimé -- des textes entiers écrits en langue naturelle -- et non à des versions diluées destinées à des enfants dont on assume à priori qu'ils auront des problèmes de lecture. De plus, il devrait être évident (mais ce n'est pas le cas dans les milieux d'éducation) que les idées complexes requièrent une langue complexe et que les enfants sourds ne peuvent pas acquérir les complexités de la syntaxe de l'anglais s'ils n'y ont

pas accès par l'intermédiaire des sources imprimées. Il y a des moyens de faciliter l'apprentissage du contenu sans "s'abaisser" au niveau des enfants sourds. Les enseignants doivent réfléchir à ces questions, ainsi qu'aux questions linguistiques, au moment de planifier une éducation appropriée et significative à l'intention des élèves sourds.

L'analyse de la question de l'éducation bilingue/biculturelle présente des résultats de recherches empiriques et théoriques qui soutiennent l'idée que les personnes sourdes constituent un groupe minoritaire dominé du fait du rapport de pouvoir et de statut qui existe entre la minorité des personnes sourdes et la majorité des entendants. Le modèle médical basé sur la notion de déficience présente la surdité comme une pathologie plutôt que comme une différence culturelle et linguistique. Le paternalisme et la discrimination dans le domaine de la formation, du recrutement et de la promotion ont créé une tradition de sous-emploi pour les personnes sourdes dans la profession enseignante et beaucoup d'autres secteurs professionnels. Les personnes sourdes ne participent également que de façon limitée aux prises de décision en matière d'éducation et à la pédagogie. Tous ces facteurs contribuent à faire des personnes sourdes un groupe minoritaire dominé et privé de pouvoirs.

La théorie bilingue et les résultats des recherches connexes suggèrent que, pour les élèves des groupes minoritaires dominés, comme les personnes sourdes, il y a peu de rapports entre la quantité de temps d'enseignement dans la langue majoritaire et les résultats scolaires dans cette langue. En fait, les recherches suggèrent qu'il est de loin préférable de faire porter tous ses efforts sur le développement de la langue minoritaire pour promouvoir la compétence dans la langue majoritaire. Les compétences en première et deuxième langues sont interdépendantes et sont basées sur une aptitude intellectuelle sous-jacente qui permet d'effectuer le transfert d'une langue à l'autre. Le transfert a également beaucoup plus de chances de se produire d'une langue minoritaire à une langue majoritaire à cause de l'exposition plus grande à la langue majoritaire dans le milieu et aux fortes pressions sociales en faveur de son apprentissage.

Dans une publication sur "le rôle et l'utilisation de la théorie éducationnelle dans la formulation d'une politique linguistique", Cummins (1988) affirme que " ... il ne devient possible d'interpréter les données ou les 'faits' des programmes bilingues aux fins de politique que dans le contexte d'une théorie cohérente. C'est la théorie plutôt que les résultats des recherches individuelles qui permet de faire des prédictions sur les résultats des programmes dans différentes conditions. Les résultats de recherches ne peuvent pas être appliqués par eux-mêmes à tous les contextes" (pp. 11-12). La déclaration de Cummins laisse entendre que, lorsqu'on formule une politique à l'intention des élèves sourds, il ne faut pas s'attendre à ce que le succès des élèves majoritaires des programmes d'immersion dans une

langue minoritaire permettent de prédire des succès similaires pour les élèves sourds qui suivent des programmes d'immersion dans la langue majoritaire. La politique linguistique pour les élèves sourds ne peut pas être séparée du contexte social, politique et historique qui lui sert de cadre.

On peut faire un certain nombre de prédictions sur l'acquisition de la langue majoritaire par les élèves sourds à partir des prémisses théoriques de l'éducation bilingue présentées dans ce rapport :

1. Les ESPS qui pratiquent couramment une langue gestuelle seraient capables de transférer leurs connaissances à une langue majoritaire. La supériorité que présentent les ESPS sur les ESPE dans ce domaine, et qu'il n'est plus besoin de démontrer, confirme cette prédiction.
2. Les élèves sourds qui ne pratiquent pas couramment une langue gestuelle ne profiteraient pas d'un enseignement concentré dans la langue majoritaire. Cette prédiction est basée sur les faibles résultats d'un grand nombre d'enfants sourds inscrits dans le passé à ce type de programme.
3. Un programme additif bilingue/biculturel qui porte en priorité sur l'acquisition de la langue gestuelle et l'apprentissage de la langue majoritaire aurait pour effet d'améliorer les communications dans les deux langues ainsi que les résultats scolaires et favoriserait le développement d'un sentiment d'identité culturelle chez les élèves sourds (Cummins, 1984). Cette prédiction est basée sur les résultats de recherches limitées effectuées en Amérique du Nord, en Europe et en Scandinavie. Elle s'appuie également sur la recommandation de la Commission sur l'éducation des personnes sourdes (1988) des États-Unis.

Le but de l'éducation bilingue/biculturelle est de donner aux élèves sourds la possibilité de fonctionner aussi bien dans la communauté des personnes sourdes que dans la communauté des entendants, avec des compétences en langue gestuelle et en langue majoritaire, et une connaissance de la culture des personnes sourdes et de la culture des entendants. Cet objectif est atteint par certains programmes bilingues/biculturels dispensés en Scandinavie, en Europe et en Amérique du Nord, et qui utilisent une variété de méthodes d'organisation et d'enseignement. Dans certains lieux, comme la Suède, l'éducation bilingue des enfants sourds est la politique officielle du pays tout entier; ailleurs, comme en France et en Suisse, c'est la politique officielle de certaines écoles spécifiques. En Amérique du Nord, l'éducation bilingue/biculturelle apparaît à divers niveaux, depuis le préscolaire jusqu'au postsecondaire.

Parmi les programmes étudiés, les plus complets sont essentiellement dispensés aux niveaux préscolaire et primaire et partagent les caractéristiques suivantes :

1. La langue gestuelle est considérée comme la première langue de tous les élèves sourds, aussi bien ESPS que ESPE. L'enseignement est dispensé en langue gestuelle pour commencer par des enseignants sourds avec l'aide d'autres adultes sourds et d'enseignants qui entendent.
2. La langue majoritaire est introduite une fois que les enfants sourds commencent à connaître la langue gestuelle, fréquemment par des enseignants sourds et des enseignants entendants qui travaillent en équipe. On insiste sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue majoritaire. L'enseignement en langue parlée dépend de la philosophie particulière de chaque école et des aptitudes de chaque élève.
3. La culture des personnes sourdes constitue une partie intégrante de ces programmes, des adultes sourds servant de modèles de comportement et de langue. La narration d'histoires, une activité à valeur culturelle, fait également partie intégrante du programme scolaire.
4. L'éducation des parents constitue une composante essentielle du processus d'éducation. Les parents sont encouragés à apprendre la langue gestuelle naturelle et s'initient à la communication avec les sourds et à la culture des personnes sourdes.

Bien que les conclusions des recherches varient suivant les programmes, les résultats obtenus en Suède et au Danemark, où l'éducation bilingue constitue une politique établie, méritent une attention particulière. Dans ces pays, les enfants sourds de parents qui entendent atteignent les mêmes niveaux de développement intellectuel et linguistique que les enfants sourds de parents sourds et atteignent aussi couramment des niveaux de développement comparables à ceux de leurs compagnons entendants du même âge (Ahlgren, 1982; Hansen, 1987). On a également rapporté que les enfants sourds pratiquent le changement de code, non seulement en Suède (Preisler, 1981) et au Danemark (Hansen, 1987), mais dans plusieurs programmes des États-Unis (Erting, 1980; Kirchner, 1989).

Ce type de résultat a des répercussions importantes pour les politiques d'éducation, car il souligne la valeur de l'éducation bilingue/biculturelle pour un grand nombre d'élèves sourds. Cummins (1988) déclare que " ... les rapports de pouvoir entre groupes dominants et groupes subordonnés dans la société jouent un rôle majeur dans la détermination des questions à étudier, la conduite de la recherche, l'interprétation des résultats et leur pertinence en matière de politiques " (p. 11). C'est ainsi que la nature limitée des résultats de recherches actuels en faveur de l'éducation bilingue/biculturelle peuvent être attribués au contexte sociologique de cette question plutôt qu'à d'autres facteurs.

Comme Rodda (1985) l'a déclaré :

> On comprend qu'il soit difficile pour nous d'accepter le multiculturalisme dans une société dominée ethniquement par la langue anglaise, même si les données de recherche confirment clairement que l'apprentissage de l'anglais comme une deuxième langue est une méthode supérieure pour un grand nombre d'élèves sourds. Une fois que la LSA ou la LSB aura été élevée au statut de première langue, les connaissances et les aptitudes spéciales en anglais qui sont l'apanage des personnes qui entendent deviendront beaucoup moins importantes que les compétences personnes sourdes en LSA, en LSB ou autre langue équivalente. En fait, nous demandons que les gens qui choisissent de travailler avec les personnes sourdes ou bien acquièrent une compétence en LSA ou LSB, ou aient recours aux services d'un(e) interprète. Cette condition modifie le rapport de statut entre les entendants et les personnes sourdes et fait de la communication une responsabilité partagée entre la personne qui entend et la personne sourde. Les attitudes évoluent, mais la plupart d'entre nous restent encore réticents. Le résultat, c'est que nous continuons à refuser que la LSA ou la LSB soit la langue choisie des personnes sourdes. (p. 174)

Bien que les recherches empiriques et théoriques présentées dans ce rapport plaident fortement en faveur de l'utilisation efficace des langues gestuelles pour l'acquisition des langues majoritaires, nous tenons à émettre une dernière réserve -- à savoir que la substitution d'un système de communication à un autre n'est pas la réponse unique au dilemme que pose actuellement l'éducation. Pour parvenir à des solutions satisfaisantes et définitives, il faudra également modifier la philosophie, et donc les approches et les méthodes actuellement en vigueur.

IX - RÉFÉRENCES

Ahlgren, I. (1982). Sign language and the learning of Swedish by deaf children. Newsletter School Research, 2. Stockholm : Conseil national de l'éducation, Division de la recherche et du développement.

Alberta School for the Deaf. (N.D.) ASL curriculum. Edmonton (Alberta) : L'auteur.

Andersen, R. (1983). A language acquisition interpretation of pidginization and creolization. Dans R. Andersen (éd.), Pidginization and creolization in language acquisition. Rowley, MA : Newbury House.

Anthony, D. A. (1971). Seeing essential English (Vol. 1, 2). Anaheim, Californie : Education Services Division, Anaheim Union School District.

Ashbrook, E. (1977). Development of semantic relations in the acquisition of American Sign Language. Manuscrit non publié, Salk Institute for Biological Studies, La Jolla, Californie.

Babb, R. (1979). A study of the academic achievement and language acquisition levels of deaf children of hearing parents in an educational environment using Signing Exact English as the primary mode of manual communication. Dissertation doctorale non publiée, université de l'Illinois, Urbana.

Babbini, B., et Quigley, S. (1970). A study of the growth patterns in language, communication and educational achievement in six residential schools for deaf students. Champaign-Urbana : université de l'Illinois, Institute for Research on Exceptional Children et U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Bailey, C. (1989). Correspondance personnelle.

Baker, C. (1979). How does "sim-com" fit into a bilingual approach to education? Dans F. Caccamise et D. Hicks (éd.), American Sign Language in a bilingual context. Proceedings of Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching, Coronado, Californie, 13-26.

Baker, C. et Cokely, D. (1980). American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture. Silver Spring, Maryland : TJ Publishers.

Balow, I. et Brill, R. (1972). An evaluation study of reading and academic achievement levels of sixteen graduating classes of the California School for the Deaf, Riverside. Document polycopié, contrat n° 4566 avec l'État de Californie, ministère de l'Éducation.

Barnum, M. (1984). In support of bilingual/bicultural education for deaf children. American Annals of the Deaf, 129, 404-408.

Bellugi, U. et Klima, E. (1972). The roots of language in the sign talk of the deaf. Psychology Today, 6, 61-76.

Bellugi, U. et Klima, E. (1979). Language: Perspectives from another modality. Brain and Mind (Symposium 69 de la CIBA Foundation). Amsterdam : Excerpta Medica.

Bellugi, U. et Klima, E. (1985). The acquisition of three morphological systems in American Sign Language. Dans F. Powell, T. Finitzo-Heber, S. Friel-Patti et D. Henderson (éd.), Educating the hearing-impaired child. San Diego : College Hill.

Bergman, B. (1977). Current developments in sign language research in Sweden. Communication présentée lors d'un séminaire sur les langues gestuelles the British Association and Northern Counties School for the Deaf, Newcastle, Angleterre.

Bickerton, D. (1982). Roots of Language. Ann Arbor : Karmor Press.

Bockmiller, P. (1981). Hearing impaired children: Learning to read a second language. American Annals of the Deaf, 126, 810-813.

Bonvillian, J. D., Orlansky, M. D. et Novack, L. L. (1983). Early sign language acquisition and its relation to cognitive and motor development. Dans J. Kyle et B. Woll (éd.), Language in Sign. Londres : Croom Helm.

Bornstein, H., Hamilton, L., Saulnier, K. et Roy, H. (1975). The Signed English dictionary for preschool and elementary levels. Washington, DC : Gallaudet College Press.

Bornstein, H. et Saulnier, K. (1981). Signed English: A brief follow-up to the first evaluation. American Annals of the Deaf, 126, 69-72.

Bornstein, H., Saulnier, K. et Hamilton, L. (1980). Sign Ehglish: A first evaluation. American Annals of the Deaf, 125, 467-481.

Bouvet, D. (1982). La parole de l'enfant sourd. Paris : Presses universitaires de France.

Bouvet, D. (1983). Bilingual education for deaf children. Dans W. Stokoe et V. Volterra (éd.), Sign language Research. Silver Spring, Maryland : Linstok.

Bouvet, D. (1984). Acquisition of French Sign Language and French by deaf children in a bilingual education program. Dans F. Loncke, P. Boyes-Braem et Y. Lebrun (éd.), Recent research on European sign languages. Lisse : Swets et Zeitlinger.

Bouvet, D. (1987). Sign language and education of the deaf child. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Boyes-Braem, P. (1973). A study of the acquisition of American Sign Language in the deaf. La Jolla, Californie : Salk Institute for Biological Studies.

Brasel, K. E. (1975). The influence of early language and communication environments on the development of language in deaf children. Dissertation doctorale non publiée, université de l'Illinois.

Brasel, K. E. et Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of

language in deaf individuals. Journal of Speech and Hearing Research, 20, 95-107.

Brill, R. (1962). The relationship of Wechsler I.Q.'s to academic achievement among deaf students. Exceptional Children, 28, 315-321.

Brodesky, R. (1989). Correspondance personnelle.

Brodesky, R. et Cohen, H. (1988). The American Sign Language/English studies project: A progress report. American Annals of the Deaf, 133, 330-335.

Caccamise, F. et Blaisdell, R. (1977). Reception of sentences under oral, manual and simultaneous conditions. American Annals of the Deaf, 122, 414-421.

Canadian Association of the Deaf (1989). Correspondance personnelle.

Carbin, C. (1988). The role of deaf culture in an early parent-deaf child programme. Canadian Journal of the Deaf, 2, 56-59.

Carver, R. (1989). Deaf illiteracy: A genuine educational puzzle or an instrument of oppression? A critical review. Toronto : Canadian Association of the Deaf.

Caselli, C., Ossella, T. et Volterra, V. (1983). Gesti, segni e paroli a due anni. Dans Attili et Ricci Bitti (éd.), I gesti e i segni. Rome : Bulzoni.

Caselli, M. (1987). Language acquisition by Italian deaf children. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Chess, S., Korn, S. et Fermandez, P. (1971). Psychiatric disorders of children with congenital rubella. New York : Brunner/Mazel.

Christensen, K. (1986). Conceptual sign language acquisition by Spanish-speaking parents of hearing-impaired children. American Annals of the Deaf, 130, 285-287.

Cicourcel, A. et Boese, R. (1972). Sign language acquisition and the teaching of deaf children. Dans C. Cazden, V. John et D. Hymes (éd.), Functions of language in the classroom. New York : Teacher's College, université Columbia.

Cohen, A. et Swain, M. (1976). Bilingual education: The immersion model in the North American context. TESOL Quarterly, 10, 45-53.

Collins-Ahlgren, M. (1975). Language development of two three-year-old deaf girls. American Annals of the Deaf, 6, 524-539.

Commission on Education of the Deaf (1988). Toward Equality: Education of the Deaf. Washington, DC : US Government Printing Office.

Corson, H. (1973). Comparing deaf children of oral deaf parents and deaf parents using manual communication with deaf children of hearing parents on academic, social and communicative functioning. Dissertation doctorale non publiée, université de Cincinnati.

Craig, W. (1964). Effects of preschool training on the development of reading and lipreading skills of deaf children. American Annals of the Deaf, 109, 280-296.

Crandall, K. (1978). Inflectional morphemes in the manual English of young hearing impaired children and their mothers. Journal of Speech and Hearing Research, 21, 372-386.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. San Diego : College-Hill Press.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. Harvard Educational Review, 56, 18-36.

Cummins, J. (1988). The role and use of educational theory in formulating language policy. TESL Canada Journal, 5, 11-19.

Cummins, J. (1989). Empowering minority students. Sacramento, Californie : California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1989). Correspondance personnelle.

Cummins, J. (sous presse). Special education: Bilingual education. Pergamon international encyclopedia of education (supplément 1).

Cummins, J. et Swain, M. (1986). Bilingualism in education. New York : Longman.

Cundy, L. (1988). The impact the deaf teachers have upon the deaf students: A henomenological study. Thèse de maîtrise non publiée. Université de l'Alberta, Edmonton (Alberta).

Deaf Human Services Training Programme (ND). Project Description. Winnipeg Community Center of the Deaf, Manitoba.

Deck, C. (1987). Bilingual education for deaf children in France. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Denmark, J. (1981). A psychiatric view of the importance of the early use of sign language. Dans B. Woll, J. Kyle et M. Deuchar (éd.), Perspectives on British Sign Language and deafness. Londres : Croom Helm.

Deuchar, M. (1987). Negative incorporation in three sign languages. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

deVilliers, J. (1988). A longitudinal study of language development in young oral deaf children. Manuscrit non publié, Smith College.

deVriendt, S. et Moerman, D. (1987). Total communication in the education of deaf children in Flanders. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

DiFrancesca, S. et Carey, S. (1972). Item analysis of an achievement testing program for hearing impaired students - United States: Spring 1971 (série D, n° 8). Washington, DC : Gallaudet College, Office of Demographic Studies.

Duckworth, E. (1987). The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning. New York : Teachers College Press.

Dumont, R. (1978). Impact de la surdité sur le développement du jeune enfant et sur son éducation. Thèse de maîtrise non publiée, Université Laval, Québec.

Edmondson, W. (1981). Sign language in an unfavourable setting: A perspective. Dans B. Woll, J. Kyle et M. Deuchar (éd.), Perspectives on British Sign Language and deafness. Londres : Croom Helm.

Ellenberger, R., Moores, D. F. et Hoffmeister, R. (1975). Early stages in the acquisition of negation by a deaf child of deaf parents (rapport de recherche n° 94). Université du Minnesota, Research, Development and Demonstration Center in Education of the Handicapped.

Ellenberger, R. et Stayaert, M. (1978). A child's representation of action in American Sign Language. Dans P. Siple (éd.), Understanding language through sign language research. New York : Academic Press.

Erting, C. (1978). Language policy and deaf ethnicity in the United States. Sign Language Studies, 19, 139-152.

Erting, C. (1980). Sign language and communication between adults and children. Dans C. Baker et R. Battison (éd.), Sign language and the deaf community. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf.

Ewoldt, C. (1978). Reading for the hearing or hearing impaired: A single process. American Annals of the Deaf, 123, 945-948.

Ewoldt, C. (1979). Mainstreaming the hearing impaired child: Process not goal. Rapport ERIC n° ED 168 275; ED 114 148.

Ewoldt, C. (1981a). A descriptive analysis of reading behavior exhibited by one hearing impaired child. Directions, 2, 55-56.

Ewoldt, C. (1981b). A psycholinguistic description of selected deaf children reading in Sign Language. Reading Research Quarterly, 16, 58-89.

Ewoldt, C. (1981c). New techniques for research and evaluation in reading of the deaf. Dans G. Propp (éd.), CAID Convention Proceedings. Washington, DC : Convention of American Instructors of the Deaf.

Ewoldt, C. (1983). Research reports - Text simplification: A solution with many problems. Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired, 1, 23-25.

Ewoldt, C. (1984). Bottom-up or top-dow? Communication demandée pour la Conference of Northwest Educators of the Hearing Impaired, Seattle, Washington.

Ewoldt, C. (1985). Literacy processes and development of deaf students. Communication demandée pour la National Association of Teachers of English, Nottingham, Grande-Bretagne.

Ewoldt, C. (1987). Reading tests and the deaf reader. Can we measure how well deaf students read? Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired, 5, 21-24.

Ewoldt, C. (sous presse). The early literacy development of young deaf children. Dans D. Moores et K. Meadow-Orlans (éd.), Research in educational and developmental aspects of deafness. Washington, DC : Gallaudet University Press.

Ewoldt, C. (en cours). A holistic approach to deaf education.

Ewoldt, C. et Saulnier, K. (en cours a). Teacher book sharing in classrooms for deaf children.

Ewoldt, C. et Saulnier, K. (en cours b). Deaf children's awareness of environmental print.

Fant, L. (1972). Ameslan: An introduction to American Sign Language. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf.

Ferguson, C. (1977). Baby talk as a simplified register. Dans C. Ferguson et C. Snow (éd.), Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.

Finnegan, M. et Goodhart, W. (1987). The effect of through-the-air drafting on the writing process. Teaching English to Deaf and Second Language Students, 5, 21-24.

Fischer, S. (1973). Two processes of reduplication in American Sign Language. Foundations of Language, 9, 469-480.

Fischer, S. (1975). Influence on word order change in ASL. Dans C. Li (éd.), Word order and word order change. Austin : University of Texas Press.

Freeman, R. D., Carbin, C. F. et Boese, R. J. (1981). Can't your child hear? Baltimore : University Park Press.

Freeman, R. D., Malkin, S. et Hastings, J. O. (1975). Psychological problems of deaf children and their families: A comparative study. American Annals of the Deaf, 121, 391-405.

Gaustad, M. A. G. (1986). Longitudinal effects of manual English instruction on deaf children's morphological skills. Applied Psycholinguistics, 7, 101-128.

Gee, J. et Goodhart, W. (1988). ASL and the biological capacity for language. Dans M. Strong (éd.), Language learning and deafness. New York : Cambridge University Press.

Gee, J. et Kegl, J. (1983a). ASL structure: Towards the foundation of a theory of case. Communication présentée à la Boston University Language Conference.

Gee, J. et Kegl, J. (1983b). Narrative/story structure, pausing and American Sign Languages. Discourse Processes, 6, 243-258.

Gee, J. et Mounty, J. L. (1986). Nativization, variability, and style shifting in the sign language development of deaf or hearing children.

Communication présentée à la Conference on Teoretical Issues in Sign Language Research, Juin, université de Rochester.

Geers, A. et Moog, J. (1987). Factors predictive of the development of reading and writing skills in the congenitally deaf: Report of the oral sample. Rapport préparé pour le National Institute of Health, Bethesda, Maryland, NINCDS, n° 83-19.

Gilman, L., Davis, J. et Raffin, M. (1980). Use of common morphemes by hearing impaired children exposed to a system of manual English. Journal of Auditory Research, 20, 57-69.

Goldin-Meadow, S. (1983). Language development under atypical learning conditions: Replication and implications of a study of deaf children of hearing parents. Dans K. Nelson (éd.), Children's language, Vol. 5. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Goldin-Meadow, S. et Feldman, H. (1975). The creation of a communication system: A study of deaf children of hearing parents. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Denver, Colorado.

Goldin-Meadow, S. et Mylander, C. (1984). The development of morphology without a conventional language model. Chicago Linguistic Society, 20, 119-135.

Goodhart, W. (1984). Morphological complexity, ASL, and the acquisition of sign language in deaf children. Dissertation doctorale non publiée, université de Boston, Boston, Massachussets.

Greenberg, M. (1980). Social interaction between deaf pre-schoolers and their mothers: The effects of communication method and communication competence. Developmental Psychology, 16, 465-474.

Greenberg, M. (1983). Family stress and child competence: The effects of early intervention for families with deaf infants. American Annals of the Deaf, 128, 407-417.

Greenberg, M. (1989). Correspondance personnelle.

Greenberg, M. et Calderon, R. (1984). Early intervention: Outcomes and issues. Topics in Early Childhood Special Education, 3, 1-9.

Greenberg, M., Calderon, R. et Kusche, C. (1984). Early intervention using simultaneous communication with deaf infants: The effect on communication development. Child Development, 55, 607-616.

Greenwald, J., Hoffmeister, R. et Kourbetis, V. (1985). A model for assessing communicative competence in deaf students: A team approach. Communication présentée à l'International Congress on Education of the Deaf, Manchester, Angleterre.

Gremaud, G. et Alisedo-Costa, G. (1986). Troubles de l'audition. Dans J. Rondal et B. Pierart (éd.), Manuel de psychopédagogie de l'éducation spéciale. Bruxelles: Labor.

Grove, C., O'Sullivan, F. et Rodda, M. (1979). Communication and language in several deaf adolescents. British Journal of Psychology, 70, 532-540.

Gustason, G. (1981). Does Signing Exact English work? Teaching English to the Deaf, 7, 16-20.

Gustason, G., Pfetzing, D. et Zawolkow, E. (1972). Signing Exact English. Rossmoor, Californie : Modern Signs Press.

Gustason, G., Pfetzing, D. et Zawolkow, E. (1973). Signing Exact English, Supplement II. Rossmoor, Californie : Modern Signs Press.

Hansen, B. (1975). Varieties in Danish Sign Language and grammatical features of the original sign language. Sign Language Studies, 8, 249-256.

Hansen, B. (1980). Research on Danish Sign Language and its impact on the deaf community in Denmark. Dans C. Baker et R. Battison (éd.), Sign language and the deaf community. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf.

Hansen, B. (1987). Sign language and bilingualism: A focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark. Dans J. Kyle (éd.), Sign in school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Hansen, B. et Kjaer-Sorensen, R. (1976). The sign language of deaf children in Denmark. Copenhague : The School for the Deaf.

Hanson, V. (1982). Short-term recall of deaf signers of American Sign Language: Implications of encoding strategy for order recall. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 8, 572-583.

Hanson, V. et Padden, C. (1988). The use of videodisc interactive technology for bilingual instruction in American Sign Language and English. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 10, 92-95.

Harder, R. et Knoors, H. (1987). Consolidation of method or future changes? Use of signs in the education of the deaf in the Netherlands. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Harley, K. (1989). Language teacher training for native signers. Sign Language Studies, 62, 87-92.

Harris, R. (1976). Impulse control in deaf children. Dissertation doctorale non publiée, université de New York.

Harris, R. (1978) Impulse control in deaf children. Dans L. Liben (éd.), Deaf children: Developmental perspectives. New York : Academic Press.

Hatfield, N., Caccamise, F. et Siple, P. (1978). Deaf students' language competency: A bilingual perspective. American Annals of the Deaf, 123, 847-851.

Higgins, P. (1980). Outsiders in a hearing world. Beverly Hills, Californie : Sage.

Hill, L. (1984). In-home signing instruction for families of deaf children. ACEHI/ACEDA Journal, 10, 133-140.

Hirsh-Pasek, K. (1981). Phonetics without sound: Reading acquisition in the congenitally deaf. Dissertation doctorale non publiée, université de Pennsylvanie.

Hoffmeister, R. (1977). The influential point (avant-projet).

Hoffmeister, R. (1978a). The acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents: The development of the demonstrative pronouns, locatives, and personal pronouns. Dissertation doctorale non publiée, université du Minnesota, Minneapolis.

Hoffmeister, R. (1978b). Word order acquisition in ASL. Communication présentée à la Third Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, Massachussets.

Hoffmeister, R. (1978c). An analysis of possessive constructions in the ASL of a young deaf child of deaf parents. Dans R. Wilbur (éd.), Sign Language research (numéro spécial). Communication and cognition.

Hoffmeister, R. (1985). Families with deaf parents: A functional perspective. Dans K. Thurman (éd.), Handicapped families: Functional perspectives. New York : Academic Press.

Hoffmeister, R. (1988). Language power and its impact on deaf children in families and schools. Présenté à l'Annual Statewide Conference on Deafness and Education, Trenton, New Jersey.

Hoffmeister, R. (sous presse). ASL and its implications for education. Dans H. Bornstein (éd.), Manual communication in America. Washington, DC : Gallaudet University Press.

Hoffmeister, R. (en cours). ASL and Simultaneous Communication: A Critical Comparison.

Hoffmeister, R., Moores, D. et Ellenberger, R. (1975). Some procedural guidelines for the analysis of sign languages. Sign Language Studies, 7, 121-137.

Hoffmeister, R. et Shettle, C. (1983). Adaptations in communication made by deaf signers to different audience types. Discourse Processes, 6, 259-274.

Hoffmeister, R., Towne, C. et Szarek, T. (1978). A report on the Family Sign Language Program at St. Christopher's Hospital. Université Ms. Temple, Philadephie.

Hoffmeister, R. et Wilbur, R. (1980). The acquisition of sign language. Dans H. Lane et F. Grosjean (éd.), Recent perspectives on American Sign Language. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Ingram, D. (1974). Phonological rules in young children. Journal of Child Language, 1, 49-64.

Ingram, D. (1976). Phonological disability in children. New York :

Elsevier-North Holland.

Israelite, N. (1988). On readability formulas: A critical analysis for teachers of the deaf. American Annals of the Deaf, 133, 14-18.

Israelite, N. et Helfrich, M. (1988). Improving text coherence in basal readers: Effects of revisions on the comprehension of hearing impaired and hearing readers. Volta Review, 90, 261-76.

Jeanes, R. (1987). Sign and deaf education in Australia. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Johnson, C. (1976). Communication characteristics of a young deaf adult population: Techniques for evaluating their communication skills. American Annals of the Deaf, 121, 409-424.

Johnson, R. et Erting, C. (sous presse). Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. Dans C. Lucas (éd.), The Sociolinguistics of the deaf community. New York : Academic Press.

Johnson, R., Liddell, S. et Erting, C. (1989). Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, université Gallaudet, Washington, DC.

Johnston, J. et Slobin, D. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian, and Turkish. Journal of Child Language, 16, 531-547.

Jordan, E., Gustason, G. et Rosen, R. (1979). An update on current communication trends at programs for the deaf. American Annals of the Deaf, 124, 350-357.

Kannapell, B. (1974). Bilingual education: A new direction in the education of the deaf. The Deaf American, 26, 9-15.

Kantor, R. (1980). The acquisition of classifiers in American Sign Language. Sign Language Studies, 28, 193-208.

Kantor, R. (1982). Communicative interaction in American Sign Language between deaf mothers and their children: A psycholinguistic analysis. Dissertation doctorale non publiée, université de Boston.

Kegl, J. (1976a). Pronominalization in American Sign Language. Manuscrit non publié, MIT, Cambridge, Massachussets.

Kegl, J. (1976b). Relational grammar and American Sign Language. Manuscrit non publié, MIT, Cambridge, Massachussets.

Kegl, J. et Wilbur, R. (1976). When does structure stop and style begin? Syntax, morphology, and phonology vs. stylistic variation in American Sign Language. Dans S. Mufwene, C. Walker et S. Steever (éd.), Papers from the Twelfth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society. Chicago : The University of Chicago Press.

Kirchner, C. (1989). Correspondance personnelle.

Klein, W. (1986). Second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press.

Klima, E. et Bellugi, U. (1979). The signs of language. Cambridge, Massachussets : Harvard University Press.

Klopping, H. (1972). Language understanding of deaf students under three auditory-visual conditions. American Annals of the Deaf, 117, 389-396.

Kluwin, T. (1981). The grammaticality of manual representations of English in classroom settings. American Annals of the Deaf, 126, 417-421.

Kourbetis, V. (1982). Education of the deaf in Greece. Première conference internationale sur l'éducation des personnes sourdes, Athènes, Grèce.

Kourbetis, V. (1987). Deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents in Greece: A comparative study. Dissertation doctorale non publiée, université de Boston.

Kourbetis, V., Hoffmeister, R. et Greenwald, J. (1985). Deaf education in Greece. International Congress on Education of the Deaf, Manchester, Angleterre.

Kretschmer, R. et Kretschmer, L. (1978). Language development and intervention for the hearing impaired. Baltimore : University Park Press.

Kusche, C., Greenberg, M. et Garfield, T. (1983). Nonverbal intelligence and verbal achievement in deaf adolescents: An examination of heredity and environment. American Annals of the Deaf, 127, 458-466.

Kyle, J. et Pullen, G. (1988). Culture in contact: Deaf and hearing people. Disability, Handicap and Society, 3, 49-61.

Kyle, J. et Woll, B. (1983). Sign language. New York : Cambridge University Press.

Lacy, R. (1972a). Development of Pola's questions. Manuscrit non publié. Salk Institute for Biological Studies, La Jolla, Californie.

Lacy, R. (1972b). Development of Sonia's negations. Manuscrit non publié, Salk Institute for Biological Studies, La Jolla, Californie.

Lambert, W. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (éd.), Education of immigrant students. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Lane, H. (1988). Is there a "Psychology of Deafness?" Exceptional Children, 55, 7-19.

Lawson, L. (1981). The role of sign in the structure of the deaf community. Dans B. Woll, J. Kyle et M. Deuchar (éd.), Perspectives on British Sign Language and deafness. Londres : Croom Helm.

Lenneberg, E. (1967). Biological foundations of language. New York : Wiley.

Lenning, H. (1974). En studie av kommunikations-processen hos dove barn. Psykologexamensarbete. Stockholms Universitet, Psykologiska Institutionen.

Livingston, S. (1983). Levels of development in the language of deaf children. Sign Language Studies, 40, 193-286.

Livingston, S. (1986). An alternative view of education for deaf children:

Part I. American Annals of the Deaf, 131, 21-25.

Loncke, F., Quertinmont, S., Ferreyra, P. et Counet, F. (1986). Sign order in deaf children and adolescents. Dans B. Tervoort (éd.), Signs of life. Amsterdam : Dutch Association of the Deaf.

Lou, M. (1988). The history of language use in education of the Deaf. Dans M. Strong (éd.), Language Learning and deafness. New York : Cambridge University Press.

Luetke-Stahlman, B. (1982). A philosophy for assessing the language proficiency of hearing impaired students to promote English literacy. American Annals of the Deaf, 127, 844-851.

Luetke-Stahlman, B. (1988). Documenting syntactically and semantically incomplete bimodal input to hearing-impaired subjects. American Annals of the Deaf, 133, 230-234.

Luetke-Stahlman, B. (sous presse). A series of studies investigating SEE-2 use. Dans Signing English in total communication: How exact is it? Los Alamitos, Californie : Modern Signs Press, Inc.

Luetke-Stahlman, B. (en cours). Deaf and hearing children's use of environmental print.

Maestas y Moores, J. (1980). A descriptive study of communication modes and pragmatic functions used by three prelinguistic profoundly deaf mothers with their infants one to six months of age in their homes. Dissertation doctorale non publiée, université du Minnesota.

MacDougall, J. C. (1989). A revolution is underway in the field of deafness. Document non publié, université McGill, Montréal.

Mandredi, M. et Fruggeri, L. (1978). Family behavioural patterns and language development of deaf children in a strictly oral program: Some case studies. The Italian Journal of Psychology, 5, 27-50.

Marchesi, A. (1987). Sign language in the education of the deaf in Spain. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Markowicz, H. (1972). Some sociolinguistic considerations of American Sign Language. Sign Language Studies, 1, 15-41.

Markowicz, H. et Woodward, J. (1982). Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community. Dans J. Woodward (éd.), How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus: On depathologizing deafness. Silver Spring, Maryland : TJ Publishers.

Marmor, G. et Petitto, L. (1979). Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented? Sign Language Studies, 23, 99-136.

Mason, D. (1988). Acquisition and use of visual/gestural and aural-oral bilingualism: A phenomenological study. Proposition de recherche pour l'obtention d'un diplôme de 3e cycle, université de l'Alberta, Edmonton.

Mather, S. (1987). Eye gaze and communication in a deaf classroom. Sign Language Studies, 54, 11-30.

Mather, S. (sous presse). Visually oriented teaching strategies with preschool deaf children. Dans C. Lucas (éd.), The Sociolinguistics of the deaf community. New York : Academic Press.

Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. Sign Language Studies, 44, 191-224.

Maxwell, M. (1985). Sign language instruction and teacher preparation. Sign Language Studies, 47, 173-180.

Maxwell, M. (1987). The acquisition of English bound morphemes in sign form. Sign Language Studies, 57, 323-352.

Mayberry, R. (1978). French Canadian Sign Language: A study of intersign language comprehension. Dans P. Siple (éd.), Understanding language through sign language research. New York : Academic Press.

Maye, C., Ringli, G. et Boyes-Braem, P. (1987). The use of signs in Switzerland: Projects in the Aurich and the Geneva Schools. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

McGill-Franzen, A. et Gormley, K. (1980). The influence of context on deaf readers' understanding of passive sentences. American Annals of the Deaf, 125, 937-942.

McIntire, M. (1974). A modified model for the description of language acquisition in a deaf child. Thèse de maîtrise non publiée, California State University, Northridge.

McIntire, M. (1977). The acquisition of American Sign Language hand configurations. Sign Language Studies, 16, 247-266.

McIntire, M. et Groode, J. (1982). Hello, goodbye and what happens in between. Dans C. Erting et R. Meisegeier (éd.), Deaf children and the socialization process (Working papers #1). Washington, DC : Université Gallaudet.

Meadow, K. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. American Annals of the Deaf, 113, 29-41.

Meadow, K., Greenberg, C., Erting, C. et Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. American Annals of the Deaf, 126, 454-468.

Meier, R. (1981). Icons and morphemes. Models of the acquisition of verb agreement in ASL. Papers and Reports in Child Language Development n° 20.

Meier, R. (1982). Icons, analogues, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language. Dissertation doctorale non publiée, université de Californie, San Diego.

Menyuk, P. (1987). Language development: Knowledge and use. Glenview, Illinois : Scott Foresman.

Mindel, E. et Vernon M. (1972). They grow in silence. Silver Spring, Maryland : National Association of the Deaf.

Montgomery, G. et Lines, A. (1976). Comparison of several single and combined methods of communicating with deaf children. Dans Changing attitudes to communication. Carlisle : British Deaf News, Supplementum.

Moores, D. (1987). Educating the deaf (3e éd.). Boston : Houghton-Mifflin.

Moores, D., Kluwin, T., Johnson, R., Ewoldt, C., Cox, P., Blennerhassett, L., Kelly, L, Sweet, C. et Fields, L. (1987). Factors predictive of literacy in deaf adolescents with deaf parents: Factors predictive of literacy in deaf adolescents in total communication programs. Projet n° NIH-NINCDS-83-19, contrat n° NO1-NS-4-2365. Rapport final soumis au National Institute of Neurological and Communicative Disorders and Stroke.

Moores, D., Weiss, K. et Goodwin, M. (1978). Early intervention programs for hearing impaired children. American Annals of the Deaf, 123, 925-936.

Morariu, J. et Bruning, R. (1984). A contextualist perspective of language processing by prelingually deaf students. Dans D. Martin (éd.), Proceedings of international symposium on cognition, education, and deafness. Washington, DC : université Gallaudet.

Mounty, J. (1986). Nativization and the acquisition of American Sign Language. Dissertation doctorale non publiée, université de Boston.

Murphy J. et Fleischer, L. (1977). The effects of Ameslan versus Siglish upon test scores. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 2, 15-19.

Musselman, C., Lindsay, P. et Wilson, A. (1988). The effect of mothers' communication mode on language development in preschool deaf children. Applied Psycholinguistics, 9, 185-204.

Musselman, C., Wilson, A. et Lindsay, P. (1988). Effects of early intervention on hearing impaired children. Exceptional Children, 55, 222-228.

Newport, E. (1982). Task specificity in language learning? Evidence from speech perception and American Sign Language. Dans E. Wanner et L. Gleitman (éd.), Language acquisition: the state of the art. New York : Cambridge University Press.

Newport, E. et Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language. Dans D. Slobin (éd.). The crosslinguistic study of language acquisition: Volume 1: The data. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Newport, E. et Supalla, T. (1980). Clues from the acquisition of signed and spoken language. Dans U. Bellugi et M. Studdert-Kennedy (éd.), Signed and spoken language: biological constraints on linguistic form. Weinheim: Verlag Chemie.

Ogden, P. (1979). Experiences and attitudes of oral deaf adults regarding oralism. Dissertation doctorale non publiée. Université de l'Illinois.

Padden, C. et Humphries, T. (1988). Deaf in America: Voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press.

Papousek, H. et Papousek, M. (1977). Mothering and the cognitive head start: Psychological considerations. Dans H. R. Schaffer (éd.), Studies in mother-infant interactions. New York : Academic Press.

Paul, M. (1973). Education as communication: Questions for educators of deaf persons. Deafpride papers: Perspectives and options. Washington, DC : Deafpride.

Paul, P. (1987). Perspectives on using American Sign Language to teach English as a second language. Teaching English to Deaf and Second Language Students, 5, 10-16.

Petitto, L. (1987a). "Language" in the pre-linguistic child. Dans F. Kessell (éd.), The Development of language and language researchers. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Petitto, L. (1987b). On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language, Elsevier Science Publishers B.V.

Petitto, L. (1989). Correspondance personnelle.

Petitto, L. et Charron, F. (1987). Semantic categories in the acquisition of Langue des Signes Québécois (LSQ) and American Sign Language (ASL). Communication présentée à la 12e Annual Boston University Conference on Child Language Development.

Phillips, W. (1963). Influence of preschool training on language arts, arithmetic concepts and socialization of young deaf children. Dissertation doctorale non publiée, université Columbia.

Piaget, J. (1932). Social evolution and the new education. London : New Education Fellowship.

Preisler, G. (1981). Modifications of communication by a small deaf girl. American Annals of the Deaf, 126, 411-416.

Preisler, G. (1983). Deaf children in communication. A study of communicative strategies used by deaf children in social interactions. Dissertation doctorale non publiée, université de Stockholm.

Prillwitz, S. (1987). Is the time of the "German method" over in Germany? Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Quigley, S. et Frisina, R. (1961). Institutionalization and psychoeducational development in deaf children. Council on Exceptional Children, Washington, DC.

Quigley, S. et King, C. (1982). Reading milestones. Beaverton, Oregon : Dormac.

Quigley, S. et Paul, P. (1984). ASL and ESL? Topics in Early Childhood Special Education, 3, 17-26.

Reagan, T. (1985). The deaf as a linguistic minority: educational considerations. Harvard Educational Review, 55, 265-277.

Reagan, T. (1986). Creating artificial sign languages: Guidelines and constraints. Sign Language Studies, 52, 219-233.

Rissanen, T. (1987). Sign and school in Finland. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon : Multilingual Matters.

Rodda, M. (1985). Language, cognition and deafness. ACEHI/ACEDA Journal, 11, 157-177.

Rodda, M. et Grove, C. (1987). Language, cognition and deafness. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Rondal, J. (1978). Langage et éducation. Bruxelles : Mardaga.

Rondal, J. et Bredart, S. (1982). Le développement linguistique. Dans J. Rondal et X. Cerdon (éd.), Troubles du langage, Diagnostic et rééducation. Bruxelles : Mardaga.

Rondal, J., Henrot, F. et Chariler, M. (1986). Le langage des signes. Bruxelles : Mardaga.

Rudser, S. F. (1988). Sign language instruction and its implication for the deaf. Dans M. Strong (éd.), Language learning and deafness. New York : Cambridge University Press.

Sarachan-Deily, A. (1980). Deaf readers' comprehension of individual sentences. Communication présentée au congrès de l'Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Houston, Texas.

Schein, J. (1984). Speaking the language of sign: The art and science of signing. Garden City, New York : Doubleday.

Schick, B. (1985). The acquisition of complex classifier predicates in American Sign Language. Manuscrit non publié, université Purdue.

Schick, B. et Wilbur, R. B. (1985). Acquisition of complex morphology in American Sign Language. Communication présentée au congrès de l'American Speech-Language-Hearing Association, Washington, DC.

Schildroth, A. et Karchmer, M. (1986). Deaf children in America. San Diego, Californie : College-Hill.

Schlesinger, H. (1978). The acquisition of signed and spoken language. Dans Deaf children: Developmental perspectives. New York : Academic Press.

Schlesinger, H. et Meadow, K. P. (1972). Sound and sign: Childhood deafness and mental health. Berkeley, Californie : University of California Press.

Schneiderman, E. (1986). Using the known to teach the unknown. American Annals of the Deaf, 131, 51-52.

Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. Dans C. Ferguson et D. Slobin (éd.), Studies of child language development. New York : Holt, Rinehart et Winston.

Slobin, D. et Welsh, C. (1973). Elicited imitation as a research tool in

developmental psycholinguistics. Dans C. Ferguson et D. Slobin (éd.), Studies of child language development. New York : Holt, Rinehart et Winston.

Smith, F. (1988). Understanding reading (4e éd.). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Stevenson, E. (1964). A study of the educational achievement of deaf children of deaf parents. California News, 80, 143.

Stewart, D. (1982). American Sign Language: A forgotten part of total communication. ACEHI/ACEDA Journal, 8, 137-148.

Stewart, D. (1987). Linguistic input for the American Sign Language/English bilingual. ACEHI/ACEDA Journal, 13, 58-70.

Stewart, D. et Hollifield, A. (1989). A model for team teaching using American Sign Language and English. ACEHI/ACEDA Journal, 15, 20-26.

Stokoe, W. (1970). Sign Language diglossia. Studies in Linguistics, 21, 7-41.

Stoloff, L. et Dennis, Z. (1978). Matthew. American Annals of the Deaf, 123, 452-459.

Strong, M. (1988) A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. Dans M. Strong (éd.), Language learning and deafness. New York : Cambridge University Press.

Strong, M., Gold, R. et Woodward, J. (1986). A signed repetition task for deaf children (bande magnétoscopique). San Francisco : université de Californie, Center on Deafness.

Strong, M., Woodward, J. et Burdett, J. (1987). A bilingual/ESL approach to the education of deaf children. Teaching English to Deaf and Second Language Students, 5, 1, 9-15.

Stroombergen, M. et Koolhof, M. (1986). Spontaneous language in a group of deaf children. Dans B. Tervoort (éd.), Signs of life. Amsterdam : Dutch Association for the Deaf.

Stuckless, R. et Birch, J. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. American Annals of the Deaf, 106, 436-480.

Sulzby, E. et Otto, B. (1982). "Text" as an object of metalinguistic knowledge. First Language, 3, 181-199.

Supalla, S. (1986). Manually Coded English: The modality question in Signed English development. Thèse soumise au Graduate College, université de l'Illinois à Urbana-Champagne.

Supalla, T. (1982). Acquisition of morphology of American Sign Language verbs of motion and location. Dissertation doctorale non publiée, université de Californie à San Diego.

Swisher, M. V. (1984). Signed input of hearing mothers to deaf children. Language Learning, 34, 69-86.

Tervoort, B. (1983). The status of sign language in education in Europe

and the prospects for the future. Dans J. Kyle et B. Woll (éd.), Language in sign. Londres : Croom Helm.

Tervoort, B. et Verberk, J. (1967). Analysis of communication structure patterns in deaf children. Washington, DC : Department of Health, Education and Welfare.

Trybus, R. (1980). What the Stanford Achievement Test has to say about the reading abilities of deaf children. Dans H. Reynolds et C. Williams (éd.), Proceedings of the Gallaudet Conference on reading in relation to deafness. Washington, DC : Gallaudet College.

Trybus, R et Karchmer, M. (1977). School Achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement and growth patterns. American Annals of the Deaf, 122, 62-69.

Vernon, M. et Koh, S. (1970). Early manual communication and deaf children's achievement. American Annals of the Deaf, 115, 527-536.

Vernon, M. et Koh, S. (1971). Effects of oral preschool compared to early manual communication on education and communication in deaf children. American Annals of the Deaf, 116, 569-574.

Vogt-Svendsen, M. (1983). Lip movements in Norwegian Sign Language. Dans J. Kyle et B. Woll (éd.), Language in sign. Londres : Croom Helm.

Weisel, A. (1988). Parental hearing status, reading comprehension skills and social-emotional adjustment. American Annals of the Deaf, 133, 356-359.

White, A. et Stevenson, V. (1975). The effects of total communication, manual communication, oral communication and reading on the learning of factual information in residential school deaf children. American Annals of the Deaf, 120, 48-57.

Wickham, C. et Kyle, J. (1987). Teachers' beliefs about BSL and their perceptions of children's signing. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Wilbur, R. (1987). American Sign Language: Linguistic and applied dimensions. Boston : Little, Brown.

Wilbur, R. B. (1979). American sign languages and sign systems. Baltimore : University Park Press.

Wilbur, R. B. et Jones, M. L. (1974). Some aspects of the bilingualism/bimodal acquisition of sign and English by three hearing children of deaf parents. Dans R. Fox et A. Bruck (éd.), Proceedings of the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.

Wilcox, S. (1987). Breaking through the culture of silence. Sign Language Studies, 55, 163-174.

Wodlinger-Cohen, R. (1986). The manual representation of speech by deaf children, their mothers, and their teachers. Communication présentée à la Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Rochester, New York.

Woodford, D. (1987). English: First or second language? Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, 11, 167-172.

Woodward, J. (1972). A transformational approach to the syntax of American Sign Language. Dans W. Stokoe (éd.), Semiotics and human sign languages. La Haye : Mouton.

Woodward, J. (1973). Implicational lects on the deaf diglossic continuum. Dissertation doctorale non publiée, université de Georgetown, Washington; DC.

Woodward, J. (1982). How You Gonna Get to Heaven If You Can't Talk to Jesus? Silver Spring, Midland : T.J. Publishers.

Woodward, J., Allen, F. et Schildroth, A. (1988). Linguistic and cultural role models for hearing impaired children in elementary school programs. Dans M. Strong (éd.), Language learning and deafness. New York : Cambridge University Press.

Yurkowski, P. et Ewoldt, C. (1986). A case for the semantic processing of the deaf reader. American Annals of the Deaf, 131, 243-247.

Zaitseva, G. (1987). Problems of sign language in Soviet deaf education. Dans J. Kyle (éd.), Sign and school. Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.

Zorfass, J. (1981). Metalinguistic awareness in young deaf children: A preliminary study. Applied Psycholinguistics, 2, 333-352.

Zweibel, A. (1987). More on the effects of early manual communication on the cognitive development of deaf children. American Annals of the Deaf, 132, 16-20.